This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

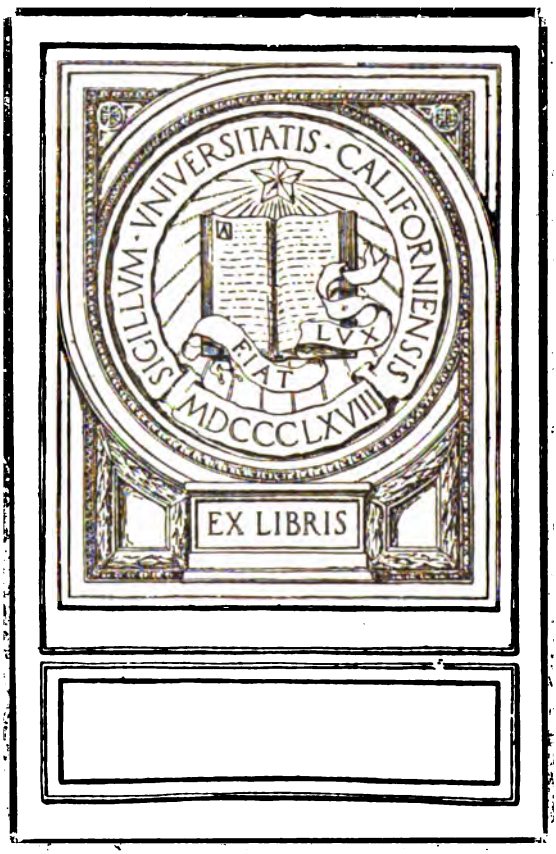
+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`


SIGILLVM · VNIVERSITATIS · CALIFORNIENSIS
LVX
FIAT
MDCCCLXVIII
EX LIBRIS

Schulpolitik und Volksbildung
Schriftenreihe des Preußischen Lehrervereins
Herausgegeben vom Geschäftsführenden Ausschuß

Die einzelnen Schriften erscheinen in zwangloser Folge

Heft 2:

Aufbauschule
und
Deutsche Oberschule

Von
Dr. O. Karstädt

Verlag von A. W. Zickfeldt, Osterwieck-Harz - 1920

Schulpolitik und Volksbildung

Schriftenreihe des Preußischen Lehrervereins.

Herausgegeben vom Geschäftsführenden Ausschuß.

Verlag von A. W. Zickfeldt in Osterwieck-Har

Geleitwort.

Der Preußische Lehrerverein hat am 30. und 31. Mai 1919 auf dem 8. Preußisch Lehrertage zu Magdeburg seine Forderungen für die Neugestaltung des Sch wesens und der Schulverwaltung, sowie für die rechtliche und wirtschaftli Stellung des Lehrerstandes in dem „Schulprogramm des Preußische Lehrervereins" zusammengefaßt. Seitdem ist die Leitung des Vereins unc läßig bemüht gewesen, auf die Verwirklichung der darin enthaltenen Forderunc hinzuwirken. Dieser Wirksamkeit haben sich aber je länger desto mehr Hinderni und Schwierigkeiten in den Weg gestellt, so daß die erzielten Erfolge in vielen Fä nicht in dem richtigen Verhältnis zu der aufgewandten Mühe und Arbeit steh

Abgesehen von dem grundsätzlichen Gegensatz, in dem auch heute noch einflußrei Kreise zu den Schulforderungen des Preußischen Lehrervereins stehen, ist eine d Hauptursachen der oben erwähnten Hindernisse bei der Durchführung dieser For rungen eine bedauerliche Verkennung der nationalen, sozialen und pädagogischen E wägungen, die den Forderungen des Preußischen Lehrervereins zu Grunde lieg Die Leitung des Vereins hat sich wiederholt an die Zweigvereine mit der B gewandt, sich der Tagespresse in größerem Umfange zur Aufklärung über die Sch forderungen des Preußischen und damit zugleich auch über die des Deutsc Lehrervereins zu bedienen. In einzelnen Fällen ist das auch mit deutlich erkennbar Erfolge geschehen. Sehr häufig ist aber der Geschäftsführende Ausschuß von Zwe vereinen und Einzelmitgliedern gebeten worden, ihnen für die Aufklärungsar das erforderliche Material zur Verfügung zu stellen.

Der Geschäftsführende Ausschuß hat sich daher zur Herausgabe einer Schrifte reihe unter dem Titel „Schulpolitik und Volksbildung" entschlo die sich in erster Linie in den Dienst der Schulforderungen des Preußischen Leh vereins stellen und Beiträge zu ihrer Durchführung liefern soll. Die Fragen d Schulgesetzgebung, der Stellung der Schule zu Staat und Kirche, des einheitlich Aufbaues des gesamten Bildungswesens, der einheitlichen Vorbildung und d wirtschaftlichen und rechtlichen Stellung des Lehrerstandes, sowie die dringend n wendigen Reformen der Schulverwaltung, Schulaufsicht und Schulleitung werd daher die hauptsächlichsten Verhandlungsgegenstände der Schriftenreihe bild

Darüber hinaus will die Schriftenreihe aber einerseits auch die gesamte Volk bildung in den Kreis ihrer Erörterungen ziehen und anderseits zur Klärung u Lösung wichtiger pädagogischer Fragen beitragen.

Mit diesen Aufgaben tritt die Schriftenreihe dem Vereinsorgan des Preußisch Lehrervereins, der Preußischen Lehrerzeitung, ergänzend und unterstützend z Seite. Wie diese soll sie ein geistiges Band werden, das alle Kräfte des Verei zu wirkungsvoller Mitarbeit an der Hebung und Förderung des Schulwesens un der Volksbildung zusammenfaßt. Die Schriftenreihe soll aber mehr noch, als e eine Vereinszeitung kann, sich über die Grenzen des Vereins hinaus an die Öffen lichkeit wenden und diese für die auf die innere und äußere Ausgestaltung d Schulwesens und damit zugleich auf die geistige und sittliche Erneuerung unsere Volkes gerichteten Bestrebungen zu gewinnen versuchen.

Wenn ihr diese Aufgabe gelingen soll, so bedarf es dazu der weitgehenden Mitarb der Vereinsmitglieder und solcher Kreise, die mit uns die gleichen Ziele verfolgen. W bitten unsere Mitglieder, ganz besonders die Vorsitzenden der Verbände und Verei uns bei der Ausgestaltung der Schriftenreihe und vor allen Dingen bei der Verbreitun der Hefte mit allen Kräften zu unterstützen.

Magdeburg, Ostern 1920.

Der Geschäftsführende Ausschuß des Preußischen Lehrervereins

Ankündigung der bis Mai 1920 erschienenen Hefte auf der 3. Umschlagseite.

Schulpolitik und Volksbildung
Schriftenreihe des Preußischen Lehrervereins
Herausgegeben vom Geschäftsführenden Ausschuß
Die einzelnen Schriften erscheinen in zwangloser Folge

Heft 2:

Aufbauschule
und
Deutsche Oberschule

Von

Dr. O. Karstädt

Verlag von A. W. Zickfeldt, Osterwieck-Harz
1920

LA726
P4

Inhalt.

Seite

I. Die Aufbauform und ihre Stellung im deutschen Schulwesen.

Begriffs-Bestimmung und Name 1
Begründung 2
Aufnahme-Gebiet 2
Zeit des Eintrittes 6
Dauer des Lehrgangs 8
Aufbauschule und Berechtigungsfrage 10
Der Unterbau der Aufbauschulen 14
Breitengliederung in größeren Volksschulen 15
Die Dorfschule als Unterbau der Aufbauschule 18
Das 9. und 10. Schuljahr fürs Land und die Aufbauschule . . . 22
Das Wachsen der Aufbauschulen 23
Oberrealschule und Reformanstalten als Aufbauschulen 24
Die Aufbauschule als Grundgedanke der Einheitsschule 25
Richtlinien zum Aufbau des deutschen Bildungswesens 26
Darstellung des Planes 30
Bedeutung für die Volksschule und für die Fachschulen 31
Bedenken 33
Mittelschule gegen Aufbauschule 35
Bisherige Verhandlungen über die Aufbauschule: Bedenken der Ober- und Hochschullehrer 38
Ergebnisse der Beratung über Ziele und Lehrplan der Aufbauschule im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht 39
Die Aufbauschule in den Leitsätzen zur Reichsschulkonferenz 40
Bisherige Versuche zur Verwirklichung der Aufbauklassen 41
1. Begabtenverpflanzung und Begabtenweiterführung 41
2. Anfänge zur deutschen Aufbauschule 44
3. Das amerikanische Schulwesen als Verwirklichung der Aufbauschule 47

II. Bildungsinhalt.

Anpassung der Bildungsarbeit und des Bildungsgutes an die Aufbauform 52
Stundenpläne des verkürzten Alt- und Realgymnasiums 57
Eigne Vorschläge für humanistische und realgymnasiale Aufbauschulen 57
Das neue Bildungsideal und die Entwicklung neuer Arten der höheren Lehranstalten 59
Der Kampf um neue Bildungsgüter innerhalb der alten höheren Schule 61
Verlegung des Kampfes in die geistige Arbeitsteilung: Stellung der deutschen Oberschule in der Entwicklung zur Arbeitsteilung 62
Das Weniger und das Mehr in der deutschen Oberschule 63
Wert des fremdsprachigen Unterrichts 64
Unwert des fremdsprachigen Unterrichts 65
Das Weniger: Beschränkung auf eine Fremdsprache 65

761289

Seite

Das Mehr der deutschen Oberschule: Mehr Deutsch und Deutschkunde als Mittelpunkt 69
Das Gesicht der deutschen Oberschule 72
Propheten der deutschen Oberschule 73
Lehr- und Stundenpläne der deutschen Oberschule 74
Plan I (mathematisch-physikalische Abteilung) 76
Plan II (naturwissenschaftliche Abteilung) 76
Plan III (sprachliche Abteilung) 77
Plan IV Deutsche Oberschule mit der üblichen Gesamt-Wochenstundenzahl 77
Stundenplan der deutschen Oberschule (Württemb. Lehrerbund) . . 78
Lehrpläne 78
Entwürfe zum Stoffaufbau in der deutschen Oberschule 79
Sprachenlehrpläne 82
Künstlerische Fächer 86
Philosophische Betrachtung 86

III. Die ersten Schritte.

Was ist bereits geschehen 91
Neuer Plan für die 3. Präparanden- (= 6. Oberschul-)klasse . . . 92
Deutsche Oberschule und Lehrerbildung 96
Rück- und Ausblick 97
Schriftenverzeichnis 99

I. Die Aufbauform und ihre Stellung im deutschen Schulwesen.

Begriffs-Bestimmung und Name.

Die größte Unklarheit in bezug auf die Frage des Schulneubaues herrscht über das Wesen der Aufbauschule. Sie wird zum Teil nicht nur als Aufbau auf die Volksschule betrachtet, sondern gleichzeitig als eine inhaltlich neu bestimmte Gattung der höheren Schulen neben den bestehenden drei Arten. Und doch ist es nötig, Aufbau und Inhalt dieser Aufbauschule voneinander zu trennen. Der Begriff der Einrichtungsform der neuen Schulart fiel von vornherein in der Erörterung zur Schulumgestaltung zusammen mit dem viel älteren Begriff des deutschen Gymnasiums. Da man in dieser Bezeichnung einen Gegensatz im Wortsinn selbst empfand, so ersetzte man den Namen deutsches Gymnasium unter Vermeidung des Fremdwortes und des fest umgrenzten alten Begriffes „Gymnasium" durch den Ausdruck „deutsche höhere Schule". Verschiedene Schulmänner, so Reinhardt und Tews, hielten den Namen höhere Schule für ungerechtfertigt und suchten ihn durch einen bescheideneren Namen zu ersetzen (Reinhardt durch „Studien-Anstalt", Tews durch „Oberschule). So wurde bald der von Tews für alle höheren Schulen angewandte Ausdruck Oberschule mit dem Inhaltsbegriff „deutsch" zur neuen Bezeichnung „deutsche Oberschule" zusammengezogen. Im Namen Oberschule aber erkannte man nicht mehr die „höhere Schule" wieder, und so setzte sich irrtümlich bald der allgemeine Name „Oberschule" nur für die erstrebte neue Gattung der höheren Schulen fest, die sich „oben" auf die Volksschule aufsetzt. Hätte man den Namen „Oberschule" in der Bedeutung „höhere Schule" festgehalten, so wäre es möglich gewesen, einen einheitlichen Namen für alle Gattungen der höheren Schulen zu gewinnen: gymnasiale, real-gymnasiale, Real-, deutsche und Fach-Oberschule. Die Verwechslung von Ober- und Aufbauschule hat diese Möglichkeit zunächst zerstört. Man sollte aber den Plan nicht ganz aus dem Auge verlieren, die einheitliche Bezeichnung herzustellen. Dann hätte der Name „Oberschule" keine engere Beziehung mehr zur Aufbauschule als zu jeder anderen höheren Schule. Die Aufbauschule würde dann eine besondere Einrichtungsform der übrigen höheren Schulen. Inhaltlich könnte sie sein: eine gymnasiale, eine real-gymnasiale, eine Real- oder eine deutsche Oberschule. Auch eine Fach-Oberschule würde zum Teil sich auf Volksschulen aufbauen und ebenfalls Aufbauschule sein. D. h. der Aufbau bezieht sich auf die äußere Einrichtungsform und die Angliederung an die Volksschulen, der Inhalt der Aufbauschulen kann sich nach dem der bestehenden anderen Oberschulen sondern.

In meinem Vortrage für die Beratungen des Pädagogischen Ausschusses des Zentral-Institutes für Erziehung und Unterricht hatte ich darum die Sätze aufgestellt: Die neue Schulform ist organisatorisch eine Aufbauschule, dem Aufnahme-Gebiet nach eine Sammelschule. In bezug auf Ziel und Lehrpläne war gesagt: Die neue Schulform ist nicht bloß allgemein bildender Art, sondern sie gliedert sich in gelehrte und Fachschulen (höhere Gewerbe-, Kunstgewerbe-, Handels-, Handels-Real-Schulen, landwirtschaftliche und Frauen-Oberschulen).

Zusammengefaßt: Der Begriff der Aufbauschule liegt im Organisatorischen. Die Aufbauschule ist eine höhere Schule beliebiger Inhalts-Richtung, die sich auf die Volksschule aufsetzt und eine gradlinige Fortführung der Volksschule bis zum Ziel der übrigen höheren allgemein bildenden oder Fach-Schulen bedeutet. So ist die Aufbauschule eins der wirksamsten Mittel zur Vereinheitlichung des Schulwesens und zur Verbindung aller Schulgattungen. Sie ist ein Grundstein der deutschen Einheits-Schule.

Begründung.

Die Aufbauschule ist notwendig vor allem aus gesellschafts-sittlichen Gründen. Sie ermöglicht den Kindern in Orten ohne höhere Schulen noch im 13. und 14. Lebensjahre den Aufstieg durch die Oberschule. Sie stellt so die Einwohnerschaft des platten Landes und der Kleinstädte erst, soweit es möglich ist, bildungsgleichberechtigt neben die Bürgerschaft der großen und mittleren Städte. Die Statistik zeigt, daß der größte Teil der Kinder unserer höheren Schulen aus den Schulorten selbst und ihrer nächsten Umgebung stammt, daß also das ganze platte Land und die Kleinstadt im allgemeinen von höher führenden Bildungswegen ausgeschlossen sind. Die mit dem 9. Lebensjahre einsetzende höhere Schule ist also nicht so sehr eine Standesschule als vielmehr eine Standortschule. Es ist vom Standpunkt der Gesellschaft aus ungerechtfertigt, ihre Mitglieder in bezug auf Bildungs-Möglichkeit je nach dem Wohnort stärker zu benachteiligen, als es durch Anpassung der Organisationsformen unserer höheren Schulen an die ländliche und kleinstädtische Abseitslage möglich wäre. Diese Möglichkeit geben will die Aufbauschule.

Auch mit der Staatsidee ist es unvereinbar, daß die öffentlichen Mittel für Unterrichtszwecke vorzugsweise der an und für sich schon begünstigten Einwohnerschaft der größeren und mittleren Städte zugeführt werden.

Und endlich ist ein seelenkundlicher Grund ausschlaggebend: Die Entscheidung für eine Bildungslaufbahn wird durch die Aufbauschule in ein späteres Alter hinaufgerückt.

Aufnahme-Gebiet.

Die Aufbauschule ist nach ihrem Aufnahmegebiet eine Sammelschule und zwar nach räumlicher Verteilung sowohl als auch nach psychologischen Gesichtspunkten.

Sie ist zunächst eine räumliche Sammelschule. Als solche bedeutet sie den Aufschluß geistigen ländlichen Ödlandes. Das war bisher einer der schwersten Fehler unserer Bildungspolitik, das platte Land von der Höherbildung auszuschließen. Der Landpfarrersohn, der Sohn des Apothekers, des Tierarztes, des Oberförsters aus der Kleinstadt bezogen wohl eine höhere Schule, hin und wieder auch noch die Landlehrer-Kinder. Sonst blieben alle Begabungen an den Pflug geschmiedet und an landwirtschaftliche Arbeit gebunden, ganz ohne Rücksicht, ob sich starke Begabungen zu der rein körperlichen Arbeit eigneten, ob sie hierbei Befriedigung fanden und darin ihre Lebensaufgaben sahen oder nicht — ganz ohne Rücksicht auch darauf, ob nicht der Gemeinschaft durch diese verfehlte Bildungspolitik manch ein Bahnbrecher hinter Pflug und Ochsengespann verloren ging. Die ländliche Arbeit in allen Ehren! Aber ein Robert Burns und ein Hebbel haben andere Aufgaben zu erfüllen als zu pflügen und zu dreschen. Sie haben Geistiges zu säen, damit die Menschheit ernte. Zwar „das Genie bricht sich Bahn" ist ein altes Sprichwort, das dem öffentlichen Gewissen gar zu gern als Ruhekissen dient. Das Genie aber zerbricht ebenso oft an starren Hindernissen, wie die jetzige Organisationsform der höheren Schulen solche darstellten. Außerdem handelt es sich nicht etwa um Geniezüchtung, sondern nur darum, daß die ländlichen Sonderbegabungen, die in landwirtschaftlicher Arbeit keine Lebensbefriedigung finden und die zu führenden Berufen gleichsam vorbestimmt sind, einen Anschluß an die nationalen Bildungswege von der Volksschule aus finden.

Welche Kinder soll die Aufbau-Schule sammeln? Da ist zunächst die kleine Gruppe derer, die schon Anschluß fanden. Wenige Landeltern (Pfarrer usw.) brachten unter großen Opfern ihre Söhne im 9. bis 10. Lebensjahre zur Stadt. Die Kinder wurden so im zarten Alter dem Heim, der Heimat, den Eltern und Geschwistern entfremdet. Sie waren die vorzeitig Entwurzelten, die dann oft im Leben nie wieder das Gefühl, eine Heimat zu besitzen, beglückte. Der ideelle Vorteil, daß Kinder längere Zeit etwa bis zum 13. Lebensjahre im Elternhause bleiben können, ist gar nicht hoch genug zu werten. Wenn man die Wahl hat: soll ein Knabe die Kindheit daheim bei der Mutter verleben und dadurch die Möglichkeit, sich zu einer führenden Stellung emporzuarbeiten, verlieren, oder soll er im 9. Lebensjahre die Pforten des Vaterhauses für immer hinter sich zuschlagen, um in eine Sexta zu treten? — so möchte man sagen, er bleibe daheim, sei Kind, habe Vater und Mutter, verkümmere als Mann in zu engem, unbefriedigendem Wirkungskreise und lasse seine eigentliche Lebensaufgabe, für die er berufen erscheint, damit er wenigstens eine Kindheit erlebe und ein Vaterhaus sein eigen nenne. Wir wollen an dem Zug des Landmannes, sein Kind nicht vor Beendigung der Volksschulpflicht aus dem Hause zu geben, ja festhalten: Darum fordern wir die Aufbau-Schule!

Nun die zweite Gruppe: die ländlichen und kleinstädtischen Nomaden. Das sind die wackeren Jungen, die zuerst etwas

Nachhilfestunden im Deutschen, im Rechnen und in einer fremden Sprache genommen haben und dann vom 10. und 11. Lebensjahre ab in der Eisenbahn, auf Fahrrädern, Marktwagen oder auf Schusters Rappen täglich mehrere Stunden ihrer kostbaren Kinderzeit vergeudeten, um den Schulort zu erreichen. Jahrelang dies zeitraubende Hin und Her, dies Schütteln und Rütteln im Zuge und auf dem Rade, dies Lernen in der Eisenbahn, weil nach der Rückkehr abends keine Zeit für Schularbeit mehr war, diese unregelmäßige Ernährung, dieses Hasten und Jagen, das amphibienhafte Leben in zwei Orten, dieser Mangel an vollständigem Anschluß an eine Schülergemeinschaft auch außerhalb der Unterrichtszeit, das frühe Aufstehen, das zu späte Zubettgehen ist ein gar zu sehr übersehenes Stück deutschen Schulelends. Der Bildungstrieb, der Aufstiegwille war vorhanden bei Eltern und Söhnen, aber die Organisation der höheren Schule hat sich diesem Bedürfnis noch nicht angepaßt. Die Aufbauschule soll diese Nomaden im 13. und 14. Lebensjahre aufnehmen, dann mag sie das Elternhaus zur Stadt hingeben, oder sie mögen dann weiter, wenn sie das Zeug dazu haben, ihre Bildung als ein „Gewerbe im Umherziehen" betreiben; dann haben sie wenigstens das nötige Alter für solche Fahrten, dann sind die damit verbundenen Gefahren schon halb beschworen. Ein Vierzehnjähriger überwindet spielend, was einen Zehnjährigen zerbricht. Euch armen Nomaden soll die Aufbau-Schule Erlösung bringen!

Dann die Verspäteten: Da sind zunächst Spätlinge, die die Eltern 12-, 13- oder gar 14jährig noch in die Sexta oder in die Quinta der nächsten höheren Schule schicken. Nun denke man sich einen Dreizehnjährigen unter den 9jährigen Sextanern: Eine Glucke unter Küchlein oder meist noch schlimmer: ein fremder großer Vogel, den die Schnäbel der kleineren bald moralisch zerhacken! Was für ein Märtyrertum hat es wohl bedeutet, wenn ein 13jähriger die niederdrückenden Wirkungen des ständigen Zusammenseins mit kleinen Kindern überwand und sich einst bis zur Prima durchrang. Häufig kam darum solch ein braver Bursche noch im ersten Jahre dem Vater mit der Bitte, ihn wieder ins Haus zurückzunehmen, oder er kehrte nach zwei Jahren seelisch zerrieben und völlig gescheitert in die Dorfschule zurück.

Der größte Teil des ländlichen Bevölkerungsüberschusses aber wird im 14. Lebensjahre den Präparandenanstalten und damit dem Lehrerberuf zugeführt. Das hat sein Gutes: So wird das platte Land Jungborn der Städte durch die vom Lande stammenden Lehrer, so erhält der Lehrerberuf einen körperlich kräftigen Nachwuchs, der den Anschauungen der ländlichen Bevölkerung nahe steht. Aber es hat auch seine Schattenseiten: So werden alle 14jährigen, die in der Landwirtschaft überschüssig sind, einem einzigen Beruf zugeführt, ohne daß in diesen Jahren schon im voraus feststehen kann, ob ein innerer Ruf gerade für die Erziehertätigkeit ergangen ist, oder ob diese Knaben nicht einfach darum in die Präparandenanstalten eintreten, weil für 14jährige keine andere Schule vorhanden ist, die auf der Volksschule aufbaut und noch zu einer

erweiterten Bildung führt. Man hat vielfach gesagt, und es wird das immer nachgesprochen, ohne die Tatsachen einmal zu untersuchen: Der Lehrer-Beruf wird so ein Sammelbecken für die Dorfbegabungen. Nein, der Lehrerberuf ist ein Sammelbecken für den gesamten kleinbäuerlichen Überschuß des platten Landes. Unter diesem Überschuß gibt es glücklicherweise auch hervorragend befähigte junge Leute; sie bilden aber, wie es übrigens bei einem Ausschnitt aus jeder anderen Bevölkerungsschicht genau so sein würde, den kleineren Teil, während die Masse dem Durchschnitt angehört. Der Mißstand, daß keine andere Bildungsmöglichkeit für Vierzehnjährige vorhanden ist, führt dem Lehrerberuf auch eine große Anzahl unterdurchschnittlich Befähigte, für die Erziehertätigkeit ungeeignete Anwärter zu. Der Lehrerberuf wird so ein Sammelbecken nicht nur der ländlichen Begabungen, sondern des Bevölkerungsüberschusses aus den Kleinbesitzerkreisen. Ein Sammelbecken ferner für alle Begabungen und Neigungsrichtungen ohne Rücksicht auf die Berufspsychologie. Alle diejenigen Jungen, deren Abneigung gegen den Lehrerstand noch stärker ist als der väterliche Wille, den überschüssigen Sohn der Stadt zuzuführen, bleiben zu Hause oder treten in einen nichtlandwirtschaftlichen Beruf ein, der keine weiterführende Bildung fordert und der für Befähigte erst recht ungeeignet ist: Sie bilden die Gruppe der Entgleisten und Ausgeschlossenen.

Abhilfe kann hier nur die Aufbauschule schaffen, die in diesem Alter noch zu einer höheren Allgemeinbildung führt und eine Berufsentscheidung bis zum 19. Lebensjahre etwa hinausschiebt. Das ermöglicht eine Berufsauslese für den Lehrerstand und für andere führende Berufe. Es ermöglicht den wackeren Dorfjungen, mehr ihren Anlagen gemäß aus der Landwirtschaft in einen nicht landwirtschaftlichen Beruf überzutreten. Eine befriedigende Lösung der Aufgabe, die überschüssigen Söhne des platten Landes in andere Berufe zu leiten, kann nur durch eine weiterführende Schule gefunden werden, die in dem Lebensalter einsetzt, in dem das ländliche Elternhaus die Kinder frühestens zur Vorbereitung auf einen anderen Beruf ins Leben entläßt. Für alle diese Gruppen soll die Aufbau-Schule ein einheitliches Sammelbecken werden, das seine Schüler erst nach Jahren den einzelnen Berufen je nach Eignung und Neigung zuführt.

Die Aufbau-Schule ist jedoch nicht nur räumlich, sondern auch im psychologischen Sinne eine Sammelschule. Als solche hat sie Daseinsberechtigung auch in Mittel- und Großstädten neben anderen höheren Schulen. Dort wird sie Kinder aufnehmen, die ein langsames Entwickelungs-Zeitmaß, eine geistig später ausreifende Anlage haben, und die sich so erst im 12. Jahre als für höhere Bildung geeignet erweisen. War der Ausschluß des platten Landes und der Landstädtchen von der höheren Bildung der eine Fehler unserer bisherigen Schuleinrichtungspolitik, so war der zweite große Fehler der deutschen Bildungspolitik der, daß alle sich später entwickelnden Kinder den An-

schluß an eine höhere Lehranstalt nicht mehr finden oder nur mit großem Zeitverlust teuer erkaufen konnten. Auch diejenigen Kinder fallen unter diese Fälle, bei denen die Eltern die Begabung zu *später erkannten*, oder bei denen die Entscheidung für eine höhere Bildungslaufbahn aus wirtschaftlichen Gründen erst in ein späteres Alter fallen konnte. (Etwa beim Aufrücken des Vaters in ein höheres Amt, bei Geschäftserweiterung oder Geschäftsgewinnen, beim Antritt einer kleinen Erbschaft oder beim Umzug nach Städten mit höheren Schulen, oder weil ältere Kinder bereits ein selbständiges Einkommen erhielten.) Alle diese Kinder, auch der Mittel- und Großstädte, wurden mit 9jährigen Sextanern auf dieselbe Schulbank gezwungen, nur weil es keine Schule mit später einsetzendem fremdsprachigen Unterricht gibt. Für diese Gruppen der städtischen Kinder bedeutet die Aufbau-Schule eine Sammelschule im psychologischen Sinne. Sie ermöglicht eine Überführung von der Volksschule noch in späteren Jahren, in denen aus Begabungs- oder aus Entwickelungs- oder wirtschaftlichen Gründen die Entscheidung für den weiteren Bildungsweg erst später erfolgen kann.

Dazu *die gänzlich Verspäteten*: die als junge Männer sich das Reifezeugnis zu erkämpfen suchten! Keine Schule, die sie noch aufnehmen konnte außer den oft so üblen Pressen! Meistens waren diese Spätlinge auf die schweren Kämpfe der Einzelarbeit des Selbstlernens angewiesen und erreichten mit Kraftverschwendung infolge oft falsch gerichteter Arbeit unter Mühen und vielen Nöten endlich die Reife, oder auch nicht. Meistens das letztere, da sie trotz aller Tüchtigkeit den Anforderungen einer Prüfung, die im Grunde genommen für Schüler mit regelmäßiger Schullaufbahn berechnet ist, nicht gewachsen sein konnten, und da sich auch umgekehrt die Prüfung diesem selbst gebahnten Bildungsgange nicht anzupassen vermochte.

Zeit des Eintrittes.

Wann soll die Aufbauschule einsetzen? Sie schließt sich an die Volksschule an und erhält die Aufgabe, Schüler, die das Ziel ihrer Schulgattung erreicht haben, zu befähigen, in 6 Jahren die Reifeprüfung abzulegen, um dann entweder in führende Berufe des praktischen Lebens oder in die Fach- oder Gelehrten-Hochschule einzutreten. Um Schülern, die nach einjähriger Probezeit sich nicht als geeignet zur Erreichung höherer Bildungsziele erweisen, den Rücktritt ins praktische Leben ohne Verlust eines Schuljahres zu ermöglichen, kann die Aufbauschule vom 13. Lebensjahre ab in 6 Jahren zur Reife führen. Dadurch wird ermöglicht, die Schüler ein ganzes Jahr hindurch bis zur Vollendung ihrer gesetzlichen Schulpflicht auf Begabung und Lernwillen, auf Tatkraft und Entwickelungsmöglichkeit hin vielseitig zu beobachten und etwaige Irrtümer bei der Aufnahme durch Entlassung wieder gutzumachen, ohne den Entlassenen dadurch im geringsten zu schädigen. Im Zweifelsfalle würde die Nichtversetzung nach einem Jahre genügen, so daß der betreffende Schüler noch ein zweites Jahr sorgfältig beobachtet werden könnte. Das erste Jahr,

zum Teil auch noch das zweite Jahr der Aufbauschule würde so zu einem Siebejahr und erfüllte dadurch die Aufgaben, die an den bestehenden höheren Lehranstalten die Sexta und Quinta zu leisten haben.

Dies erste Jahr ist aber auch noch ein Jahr des Zusammenschmiedens und der Zusammenschweißung der bunt zusammengewürfelten Schülerschar. Die Jungen der 1—3 klassigen Dorfschule, die der mehrklassigen großen Dorf- und der sechsklassigen Kleinstadt-Schule haben unter sehr verschiedenen Bedingungen ihr bißchen Vorbildung erhalten. Stundenpläne, Lehrziel, Lehrweise, Lehrbücher, der Umfang der häuslichen Arbeiten, häusliche Nachhilfe, Elterneinfluß, Anregung durch die ländliche oder kleinstädtische Umgebung und das Gemeinschaftsleben sind bei den einzelnen kaum miteinander zu vergleichen. Die Vorstellungsmassen haben eine ganz verschiedene Ausdehnung, einen vielfältig abgestuften Grad von Verbindbarkeit und vollständig abweichende Richtungen. Man hat gesagt, das sei ein schwerer Nachteil der Aufbauschule. Gewiß, aber es liegt auch ein Vorzug darin. Diese Verschiedenheit wirkt äußerst anregend. Begabte Landjungen mit kleinerem Vorstellungskreis werden durch die besser geschulten Kinder mehrklassiger Schulen zu äußerster Kraftanstrengung angespornt und überholen meist bereits nach einem halben Jahre die kenntnisreicheren, aber weniger befähigten unter ihren Mitschülern. Diejenigen, die mit besseren Vorkenntnissen in die Sammelschule eintreten, müssen versuchen, ihren Platz in der geistigen Rangordnung zu behaupten, die in dem Alter fühlbar wird, auch ohne daß sie äußerlich durch Platzanordnung oder Zeugnisse schon ausgedrückt wird. Dies Aus- und Angleichen kann zu einem starken Auftrieb werden. Wetteifernd sich in munterem Bunde helfend, wird sich eine eifrige Arbeitsgemeinschaft entwickeln und sich bald nach natürlicher Begabung abstufen. So wird die Unterklasse der Aufbauschule eine Filter- und Ausgleichsklasse. Diese Aufgabe setzt das Anfangsjahr vom 14. auf das 13. Lebensjahr herab. Die Aufbauschule setzt sich also auf das 7. Volksschuljahr. Das hat noch einen anderen Vorteil. Ein begabter Junge hat nach 7 Jahren das Ziel der 1—3klassigen ländlichen Schule längst erreicht. Er hat bei der wenig gegliederten Landschule mit 11 Jahren schon der ersten Abteilung angehört und sich mit 12 Jahren vollständig das angeeignet, was der Durchschnitt der Landschule im 14. Jahre bewältigt. Ein solcher Junge würde im letzten Schuljahre keine Aufgaben mehr vorfinden, die seine geistige Kraft ausfüllten: Er würde geistig unterernährt, und der Zustand geistiger Unterernährung würde für die folgenden Jahre in der Aufbauschule eine große Gefahr bedeuten. Der Knabe würde vielleicht nicht mehr imstande sein, sich aus dem Nichtstun und der geistigen Halbbeschäftigung emporzuraffen. Aus diesem Grunde empfehle ich, für den Beginn der Aufbauschule fließende Grenzen festzusetzen. Die Aufbauschule sollte Schüler vom 12.—14. Lebensjahre aufnehmen, so daß das 13. Lebensjahr nur ein Stichjahr bliebe. Begabte Mittelschüler, hochbefähigte Dorfschüler, bei denen mit Sicherheit ein Erfolg vorauszusehen ist, können getrost mit dem 12. Lebensjahre in die Aufbauschule hineingewagt wer-

den. Gutveranlagte Dreizehnjährige mit besseren Vorkenntnissen infolge von häuslicher Nachhilfe oder Sonderunterricht beim Pfarrer oder beim Lehrer könnten unter Umständen gleich in das zweite Schuljahr der Aufbauschule eintreten, ebenso 14jährige, die Gelegenheit finden, dies erste Jahr durch gut geleitete geistige Arbeit in der Heimat zu ersetzen. Wir wollen uns hier hüten zu kommandieren und wollen bei einer neuen Schuleinrichtung nicht gleich wieder in den Fehler verfallen, überängstlich abzuzirkeln und eine Lebensaltergeometrie aufzustellen, deren Linien bald vom goldenen Baum des Lebens überblüht sein würden.

Dauer des Lehrgangs.

Die Aufbau-Schule setzt also je nach Vorbildung und Begabung für den einzelnen Schüler mit dem 12.—14. Lebensjahre ein. Sie soll in sechs Jahren zur Reife führen.

Wird das möglich sein? Am Bestehenden gemessen, kann man nicht sofort „ja" sagen, man wird aber zögern müssen, ohne weitere Erfahrung das glatte „Nein" auszusprechen. Unsere bestehenden höheren Schulen haben in den unteren Klassen einen Unfähigkeitsballast, der nach dem Urteil berufener Fachmänner mindestens ⅓ der Klasse ausmacht. Dieses Senkgewicht zieht die Leistung der unteren Klassen insgesamt mit starker Wucht hinab. Selbst in den Mittelklassen finden sich noch zuviel Schüler unterhalb des Durchschnittes; wenn sie auch in den höheren Schulen nicht das Zeitmaß des Arbeitens bestimmen, so ist doch ihre hemmende Wirkung auf die ganze Klasse nicht zu unterschätzen. Die jetzigen höheren Schulen sind zwar für Befähigte *bestimmt*: aber das letzte halbe Jahrhundert hat ihnen eine wesensfremde Aufgabe aufgebürdet, auch den Durchschnitt und selbst minder Befähigte aus den höheren Gesellschaftsschichten wenigstens bis zur Reife für die Ober-Sekunda zu führen. Es gibt keinen Sohn begüterter Eltern, in ganz Deutschland, in Mittel- oder städtischen Volksschulen. Wer schon den Sohn eines Generals, eines Kommerzienrats, eines Landrats oder eines Superintendenten in der Oberstufe einer großstädtischen Gemeindeschule gesehen haben sollte, der sage es! Nach allen Erfahrungen muß man feststellen, daß auch die Minderbegabten, wenn sie aus der oberen Schicht stammten, größtenteils durch die höhere Schule und zum Teil durch die Pressen zum Ziel der Mittelstufe der höheren Schulgattungen durch Einrichtung und Sitte auf Händen hingetragen worden sind. Man muß sich den größten Teil des jetzigen Mittel- und Mindergutes an Schülern aus der Aufbauschule hinwegdenken und sich eine schnell vorwärtsschreitende Arbeit mit überdurchschnittlichen und nur zum kleinen Teil mit mittelmäßigen Schülern vorstellen, dann wird man den Satz aufstellen dürfen: „*Wer von den Schülern der Sammelschule im Alter von 13 Jahren bei unverbrauchter körperlicher Kraft und geistiger Frische und bei großer geistiger Reife und Gefühlsentwicklung in sechs Jahren nicht das leisten kann, was auch Durchschnittsschüler vom 9. Lebensjahre ab*

in 9 Jahren erreichten, der gehört nicht in die Aufbauschule." Man könnte auch im Zweifel sein, ob man nicht fortfahren dürfte: Er gehört im Grunde genommen überhaupt nicht in die höhere Schule, auch in die jetzt bestehende nicht.

Nun ist zuzugeben, daß das zeitliche Ausmaß für die Bewältigung eines Bildungsstoffes nicht der einzige Maßstab für die Bildsamkeit und Leistungsfähigkeit sein kann. Aber ein Kennzeichen der Begabung ist nun einmal die Fähigkeit zu schnellerem Verarbeiten der aufgenommenen Tatsachen, meistens auch ein glücklicheres zähes Gedächtnis und vor allem die Gabe, schon bei wenigen Einzelvorstellungen zum Allgemeinen aufsteigen und fortwährend vom Allgemeinen zum Besonderen herabsteigen zu können. Hohe Begabung braucht kein schnelleres Zeitmaß zu haben, sie muß aber bei der gleichen Aufwendung von Zeit und Kraft mehr geistigen Gewinn erzielen können als Minderbegabung. Das eben ist ja der Begriff Begabung, in dem stets eine Beziehung zu einem höheren Grade von Leistungen auf Grund gleicher Unterlagen gegeben ist. Auf den viel zu wenig beachteten Gegensatz zwischen Arbeitsweise und Vielgestaltigkeit der Begabung, der in unseren Schulen noch kaum zur Auswirkung gekommen ist, kann hier nur hingewiesen werden. Immer mehr zeigt sich, daß die Arbeitsweise wichtiger ist als die Auswahl des Stoffes, der Stoffumfang und die Aneignung des Stoffes. Bei einer richtig geleisteten Arbeitsweise dürfen wir nach allen Ergebnissen der Begabungsforschung hoffen, in sechs Jahren nicht nur mit einem gleich wertvollen und gleich umfangreichen Stoffe erfolgreich ringen, sondern auch dieselbe Höhe geistiger Beweglichkeit und selbständigen Urteilens erreichen zu können, wie es bei den Schülern der bisherigen neunklassigen höheren Lehranstalten erstrebt wird. Den Lehrgang der Aufbauschule auf 5 Jahre zu beschränken, sollte jedoch in keinem Falle versucht werden, gerade weil das erste Jahr als Probejahr selbst ein Versuch ist und die Schüler Zeit haben müssen, sich in die neue Arbeitsweise einzuleben und ihr Können auf der Oberstufe in langer Zeit zu erproben. Es wird sich empfehlen, den Gedanken der fünfjährigen Aufbauschule gar nicht mehr zu erörtern, sondern sich auf die sechsjährige zu einigen. Treten die Schüler im allgemeinen im 13. Lebensjahre ein, so würden sie im 19. die Reife erlangen, somit verlören sie den anderen höheren Schülern gegenüber kein Lebensjahr. Denn das Durchschnittsalter unserer höheren Schüler bei der Reifeprüfung beträgt jetzt ebenfalls 19,57 Jahre. Der Eintritt mit dem 13. Lebensjahre bedeutet darum gleichzeitig, daß nicht ein Jahr unnötig verloren wird.

Aus wirtschaftlichen und bevölkerungs-politischen Gründen müssen wir fordern, daß gerade in den schweren Jahrzehnten, die uns bevorstehen, unsere Jugend früh genug von der Schulbank aufsteht und ins praktische Leben tritt oder sich zu den Füßen der Hochschullehrer setzt.

Zusammenfassend stellen wir fest: Die Aufbauschule ist als geradlinige Fortsetzung der Volksschule die verkürzte Form der bestehenden

höheren Schulen oder der noch zu schaffenden vierten Gattung der höheren Schule, der deutschen Oberschule. Sie beginnt mit der Erreichung des Volksschulzieles (12.—14. Lebensjahr) und führt, entsprechend dem Alter und der Reife ihrer Schüler, in 6 Jahresklassen zur Hochschulreife.

Aufbauschule und Berechtigungsfrage.

In Deutschland hat man sich stets erst den Kopf über die Berechtigungszeugnisse zu zerbrechen, die beim Abgang von einer Anstalt erworben werden, ehe man eine neue Schulform ins Leben ruft. Die Berechtigungen haben uns zerklüftet. Sie haben den Staat ungerecht gemacht gegen all seine Mitglieder, die nicht die breiten wohlgepflegten Wege der Berechtigungen wandelten. Die Zwischenberechtigungen sind gefallen, das Einjährige gehört der Ecke deutscher Absonderlichkeiten an.

Fragt sich nur, ob die Berechtigung der Reifeschüler zum Hochschulbesuch fallen kann. Hier liegen die Dinge doch anders! Fiele sie, dann erwüchse den Hochschulen selbst die Aufgabe der Auslese. Entweder durch eine Universitäts-Aufnahmeprüfung (Frankreich; für alle Bewerber, die nicht von der höheren Schule kommen, auch Zürich), oder durch Ausscheidung der weniger Leistungsfähigen in den ersten Halbjahren, namentlich bei Beurteilung der Mitarbeit in den Proseminaren; oder durch beide Auslesesormen zusammen. Die Auslese *nur* während der Universitätszeit selbst erscheint zunächst unmöglich, da die Hochschule schon einen auserlesenen Schülerkreis voraussetzen muß, will sie überhaupt ihre Ziele noch erreichen. Es muß entweder eine Universitätsaufnahmeprüfung *oder* ein gewisser Bildungsgang oder eine Bürgschaft für voraussichtliche Universitätsreife vorhanden sein. Sonst dürften alle, denen es gefiele, an die Pforten der Hochschule pochen. Das wäre Bildungsanarchie. Nicht jeder kann in ein Proseminar eintreten, bis ihn der Leiter zurückweist.

Wir haben jetzt die Berechtigung der höheren Schule so gut wie ein Monopol. Die Prüfung der Außenseiter kommt daneben nicht ernsthaft in Betracht.

Diese Berechtigung scheidet die Deutschen in universitätsreife und -unreife Menschen, meist noch verwechselt mit Gebildeten und Ungebildeten oder doch nur Halbgebildeten. Die regelrechte Schulbahn entscheidet damit über die Auslese. Innerhalb dieser Bahn straucheln noch die gänzlich Unberufenen, z. T. auch Berufene. Aber wer nicht von Jugend auf diese Bahn hat wandeln können, der war in Deutschland ein Unberufener trotz aller Geistesgaben und allen Könnens und Wollens. Friedrich List, Justus Liebig, Fraunhofer wären als Hochschullehrer heute einfach un-

möglich. Universitätsunreif, wären sie von jeder gelehrten Laufbahn ausgeschlossen gewesen. Eine Lieblingsbeschäftigung mit den Schicksalen der Himmelskundigen hat mir gezeigt, daß sie fast alle Selbstlerner ärmster Herkunft waren: Herschel, Militärmusiker, Fraunhofer, Glaserlehrling, Clark, Tagelöhner, Gaußens Vater war Bäcker; Bessel brachte es glücklich bis zur Untertertia. Sie alle erhielten heute keinen Zutritt zu einer Universitäts-Sternwarte! Das vergegenwärtige man sich, wenn man die Berechtigungsfrage prüfen will.

Was folgt daraus? Die Hochschule sollte, auch in Deutschland, Aufnahmeprüfungen für Bewerber ohne die regelrechte Schulbahn einrichten. Diese Prüfung dürfte keine mechanische Nachahmung der Reifeprüfung an höheren Schulen sein, sondern sie hätte die Leistungsfähigkeit, den Grad der Allgemeinbildung, die Anlage zu wissenschaftlicher Arbeit und die geistige Beweglichkeit zu treffen. Daneben hätte sie festzustellen, ob soviel Vorbedingungen für höhere geistige Arbeit vorhanden wären, daß etwaige Lücken in den Wissensgrundlagen noch während der ersten Halbjahre des Studiums neben den Universitätsarbeiten ausgefüllt werden könnten. (Latein für das Studium des Deutschen, der Geschichte und der neueren Sprachen; Englisch für wirtschaftskundliche Forschungsarbeiten usw.) Und im Zweifelsfalle, namentlich bei erwiesener starker Auffassungsgabe, lasse man die ersten Halbjahre in den Proseminaren entscheiden.

Brandis Beitrag zur „Deutschen Schulreform", dem Handbuch zur Reichsschulkonferenz, erwähnt „moderne Strömungen", die den Begriff der Gleichwertigkeit vom Schulwissen und von der geistigen Zucht entweder beliebig auf Lebenserfahrung ausdehnen oder ganz preisgeben möchten. Mit diesen „Strömungen" haben unsere Vorschläge nichts gemein, sie wollen auch nicht die Unmöglichkeit, daß die Universitäten halbjährlich 500—1000 Bewerber „überprüfen". Sie weisen vielmehr auf die Sonderfälle hin, wo besonders Tüchtige ohne übliche Schullaufbahn der Hochschule zustreben. Daß für diese die jetzige Prüfung an den Anstalten selbst nicht das Richtige ist, hat die Erfahrung genugsam bewiesen. Es wäre zu begrüßen, wenn die Hochschullehrer einmal ernstlich auf die Frage eingingen, wie in diesen Ausnahmefällen zu helfen wäre. Das ist bisher leider nicht geschehen. Paulsen hat ernste Worte für dies Mißverhältnis gefunden.

Die älteren Universitäts-Aufnahmeprüfungen für alle, verbunden mit der Deposition bis zur Einführung der Reifeprüfung 1788, und die Aufnahmen der Außenstehenden vor der Festsetzung der Reifeprüfung für Nichtschüler (1832) kommen mit ihren offensichtlichen Nachteilen für unsere Vorschläge nicht mehr als Vergleichsgrundlage in Betracht. Heute ließe sich Besseres schaffen. Nur darf man nicht an der Not des Tüchtigen vorübergehen, der neben dem gebahnten Wege für den Durchschnitt sich durchs Dickicht ringt und dabei meist am Wege müde liegen bleibt.

Nachhilfestunden im Deutschen, im Rechnen und in einer fremden Sprache genommen haben und dann vom 10. und 11. Lebensjahre ab in der Eisenbahn, auf Fahrrädern, Marktwagen oder auf Schusters Rappen täglich mehrere Stunden ihrer kostbaren Kinderzeit vergeudeten, um den Schulort zu erreichen. Jahrelang dies zeitraubende Hin und Her, dies Schütteln und Rütteln im Zuge und auf dem Rade, dies Lernen in der Eisenbahn, weil nach der Rückkehr abends keine Zeit für Schularbeit mehr war, diese unregelmäßige Ernährung, dieses Hasten und Jagen, das amphibienhafte Leben in zwei Orten, dieser Mangel an vollständigem Anschluß an eine Schülergemeinschaft auch außerhalb der Unterrichtszeit, das frühe Aufstehen, das zu späte Zubettgehen ist ein gar zu sehr übersehenes Stück deutschen Schulelends. Der Bildungstrieb, der Aufstiegwille war vorhanden bei Eltern und Söhnen, aber die Organisation der höheren Schule hat sich diesem Bedürfnis noch nicht angepaßt. Die Aufbauschule soll diese Nomaden im 13. und 14. Lebensjahre aufnehmen, dann mag sie das Elternhaus zur Stadt hingeben, oder sie mögen dann weiter, wenn sie das Zeug dazu haben, ihre Bildung als ein „Gewerbe im Umherziehen" betreiben; dann haben sie wenigstens das nötige Alter für solche Fahrten, dann sind die damit verbundenen Gefahren schon halb beschworen. Ein Vierzehnjähriger überwindet spielend, was einen Zehnjährigen zerbricht. Euch armen Nomaden soll die Aufbau-Schule Erlösung bringen!

Dann die Verspäteten: Da sind zunächst Spätlinge, die die Eltern 12-, 13- oder gar 14jährig noch in die Sexta oder in die Quinta der nächsten höheren Schule schicken. Nun denke man sich einen Dreizehnjährigen unter den 9jährigen Sextanern: Eine Glucke unter Küchlein oder meist noch schlimmer: ein fremder großer Vogel, den die Schnäbel der kleineren bald moralisch zerhacken! Was für ein Märtyrertum hat es wohl bedeutet, wenn ein 13jähriger die niederdrückenden Wirkungen des ständigen Zusammenseins mit kleinen Kindern überwand und sich einst bis zur Prima durchrang. Häufig kam darum solch ein braver Bursche noch im ersten Jahre dem Vater mit der Bitte, ihn wieder ins Haus zurückzunehmen, oder er kehrte nach zwei Jahren seelisch zerrieben und völlig gescheitert in die Dorfschule zurück.

Der größte Teil des ländlichen Bevölkerungsüberschusses aber wird im 14. Lebensjahre den Präparandenanstalten und damit dem Lehrerberuf zugeführt. Das hat sein Gutes: So wird das platte Land Jungborn der Städte durch die vom Lande stammenden Lehrer, so erhält der Lehrerberuf einen körperlich kräftigen Nachwuchs, der den Anschauungen der ländlichen Bevölkerung nahe steht. Aber es hat auch seine Schattenseiten: So werden alle 14jährigen, die in der Landwirtschaft überschüssig sind, einem einzigen Beruf zugeführt, ohne daß in diesen Jahren schon im voraus feststehen kann, ob ein innerer Ruf gerade für die Erziehertätigkeit ergangen ist, oder ob diese Knaben nicht einfach darum in die Präparandenanstalten eintreten, weil für 14jährige keine andere Schule vorhanden ist, die auf der Volksschule aufbaut und noch zu einer

erweiterten Bildung führt. Man hat vielfach gesagt, und es wird das immer nachgesprochen, ohne die Tatsachen einmal zu untersuchen: Der Lehrer-Beruf wird so ein Sammelbecken für die Dorfbegabungen. Nein, der Lehrerberuf ist ein Sammelbecken für den gesamten kleinbäuerlichen Überschuß des platten Landes. Unter diesem Überschuß gibt es glücklicherweise auch hervorragend befähigte junge Leute; sie bilden aber, wie es übrigens bei einem Ausschnitt aus jeder anderen Bevölkerungsschicht genau so sein würde, den kleineren Teil, während die Masse dem Durchschnitt angehört. Der Mißstand, daß keine andere Bildungsmöglichkeit für Vierzehnjährige vorhanden ist, führt dem Lehrerberuf auch eine große Anzahl unterdurchschnittlich Befähigte, für die Erziehertätigkeit ungeeignete Anwärter zu. Der Lehrerberuf wird so ein Sammelbecken nicht nur der ländlichen Begabungen, sondern des Bevölkerungsüberschusses aus den Kleinbesitzer-Kreisen. Ein Sammelbecken ferner für alle Begabungen und Neigungsrichtungen ohne Rücksicht auf die Berufspsychologie. Alle diejenigen Jungen, deren Abneigung gegen den Lehrerstand noch stärker ist als der väterliche Wille, den überschüssigen Sohn der Stadt zuzuführen, bleiben zu Hause oder treten in einen nichtlandwirtschaftlichen Beruf ein, der keine weiterführende Bildung fordert und der für Befähigte erst recht ungeeignet ist: Sie bilden die Gruppe der Entgleisten und Ausgeschlossenen.

Abhilfe kann hier nur die Aufbauschule schaffen, die in diesem Alter noch zu einer höheren Allgemeinbildung führt und eine Berufsentscheidung bis zum 19. Lebensjahre etwa hinausschiebt. Das ermöglicht eine Berufsauslese für den Lehrerstand und für andere führende Berufe. Es ermöglicht den wackeren Dorfjungen, mehr ihren Anlagen gemäß aus der Landwirtschaft in einen nicht landwirtschaftlichen Beruf überzutreten. Eine befriedigende Lösung der Aufgabe, die überschüssigen Söhne des platten Landes in andere Berufe zu leiten, kann nur durch eine weiterführende Schule gefunden werden, die in dem Lebensalter einsetzt, in dem das ländliche Elternhaus die Kinder frühestens zur Vorbereitung auf einen anderen Beruf ins Leben entläßt. Für alle diese Gruppen soll die Aufbau-Schule ein einheitliches Sammelbecken werden, das seine Schüler erst nach Jahren den einzelnen Berufen je nach Eignung und Neigung zuführt.

Die Aufbau-Schule ist jedoch nicht nur räumlich, sondern auch im psychologischen Sinne eine Sammelschule. Als solche hat sie Daseinsberechtigung auch in Mittel- und Großstädten neben anderen höheren Schulen. Dort wird sie Kinder aufnehmen, die ein langsames Entwickelungs-Zeitmaß, eine geistig später ausreifende Anlage haben, und die sich so erst im 12. Jahre als für höhere Bildung geeignet erweisen. War der Ausschluß des platten Landes und der Landstädtchen von der höheren Bildung der eine Fehler unserer bisherigen Schuleinrichtungspolitik, so war der zweite große Fehler der deutschen Bildungspolitik der, daß alle sich später entwickelnden Kinder den An-

schluß an eine höhere Lehranstalt nicht mehr finden oder nur mit großem Zeitverlust teuer erkaufen konnten. Auch diejenigen Kinder fallen unter diese Fälle, bei denen die Eltern die Begabung zu *später erkannten*, oder bei denen die Entscheidung für eine höhere Bildungslaufbahn aus wirtschaftlichen Gründen erst in ein späteres Alter fallen konnte. (Etwa beim Aufrücken des Vaters in ein höheres Amt, bei Geschäftserweiterung oder Geschäftsgewinnen, beim Antritt einer kleinen Erbschaft oder beim Umzug nach Städten mit höheren Schulen, oder weil ältere Kinder bereits ein selbständiges Einkommen erhielten.) Alle diese Kinder, auch der Mittel- und Großstädte, wurden mit 9jährigen Sextanern auf dieselbe Schulbank gezwungen, nur weil es keine Schule mit später einsetzendem fremdsprachigen Unterricht gibt. Für diese Gruppen der städtischen Kinder bedeutet die Aufbau-Schule eine Sammelschule im psychologischen Sinne. Sie ermöglicht eine Überführung von der Volksschule noch in späteren Jahren, in denen aus Begabungs- oder aus Entwickelungs- oder wirtschaftlichen Gründen die Entscheidung für den weiteren Bildungsweg erst später erfolgen kann.

Dazu *die gänzlich Verspäteten*: die als junge Männer sich das Reifezeugnis zu erkämpfen suchten! Keine Schule, die sie noch aufnehmen konnte außer den oft so üblen Pressen! Meistens waren diese Spätlinge auf die schweren Kämpfe der Einzelarbeit des Selbstlernens angewiesen und erreichten mit Kraftverschwendung infolge oft falsch gerichteter Arbeit unter Mühen und vielen Nöten endlich die Reife, oder auch nicht. Meistens das letztere, da sie trotz aller Tüchtigkeit den Anforderungen einer Prüfung, die im Grunde genommen für Schüler mit regelmäßiger Schullaufbahn berechnet ist, nicht gewachsen sein konnten, und da sich auch umgekehrt die Prüfung diesem selbst gebahnten Bildungsgange nicht anzupassen vermochte.

Zeit des Eintrittes.

Wann soll die Aufbauschule einsetzen? Sie schließt sich an die Volksschule an und erhält die Aufgabe, Schüler, die das Ziel ihrer Schulgattung erreicht haben, zu befähigen, in 6 Jahren die Reifeprüfung abzulegen, um dann entweder in führende Berufe des praktischen Lebens oder in die Fach- oder Gelehrten-Hochschule einzutreten. Um Schülern, die nach einjähriger Probezeit sich nicht als geeignet zur Erreichung höherer Bildungsziele erweisen, den Rücktritt ins praktische Leben ohne Verlust eines Schuljahres zu ermöglichen, kann die Aufbauschule vom 13. Lebensjahre ab in 6 Jahren zur Reife führen. Dadurch wird ermöglicht, die Schüler ein ganzes Jahr hindurch bis zur Vollendung ihrer gesetzlichen Schulpflicht auf Begabung und Lernwillen, auf Tatkraft und Entwickelungsmöglichkeit hin vielseitig zu beobachten und etwaige Irrtümer bei der Aufnahme durch Entlassung wieder gutzumachen, ohne den Entlassenen dadurch im geringsten zu schädigen. Im Zweifelsfalle würde die Nichtversetzung nach einem Jahre genügen, so daß der betreffende Schüler noch ein zweites Jahr sorgfältig beobachtet werden könnte. Das erste Jahr,

zum Teil auch noch das zweite Jahr der Aufbauschule würde so zu einem Siebejahr und erfüllte dadurch die Aufgaben, die an den bestehenden höheren Lehranstalten die Sexta und Quinta zu leisten haben.

Dies erste Jahr ist aber auch noch ein Jahr des Zusammenschmiedens und der Zusammenschweißung der bunt zusammengewürfelten Schülerschar. Die Jungen der 1—3 klassigen Dorfschule, die der mehrklassigen großen Dorf- und der sechsklassigen Kleinstadt-Schule haben unter sehr verschiedenen Bedingungen ihr bißchen Vorbildung erhalten. Stundenpläne, Lehrziel, Lehrweise, Lehrbücher, der Umfang der häuslichen Arbeiten, häusliche Nachhilfe, Elterneinfluß, Anregung durch die ländliche oder kleinstädtische Umgebung und das Gemeinschaftsleben sind bei den einzelnen kaum miteinander zu vergleichen. Die Vorstellungsmassen haben eine ganz verschiedene Ausdehnung, einen vielfältig abgestuften Grad von Verbindbarkeit und vollständig abweichende Richtungen. Man hat gesagt, das sei ein schwerer Nachteil der Aufbauschule. Gewiß, aber es liegt auch ein Vorzug darin. Diese Verschiedenheit wirkt äußerst anregend. Begabte Landjungen mit kleinerem Vorstellungskreis werden durch die besser geschulten Kinder mehrklassiger Schulen zu äußerster Kraftanstrengung angespornt und überholen meist bereits nach einem halben Jahre die kenntnisreicheren, aber weniger befähigten unter ihren Mitschülern. Diejenigen, die mit besseren Vorkenntnissen in die Sammelschule eintreten, müssen versuchen, ihren Platz in der geistigen Rangordnung zu behaupten, die in dem Alter fühlbar wird, auch ohne daß sie äußerlich durch Platzanordnung oder Zeugnisse schon ausgedrückt wird. Dies Aus- und Angleichen kann zu einem starken Auftrieb werden. Wetteifernd sich in munterem Bunde helfend, wird sich eine eifrige Arbeitsgemeinschaft entwickeln und sich bald nach natürlicher Begabung abstufen. So wird die Unterklasse der Aufbauschule eine Filter- und Ausgleichsklasse. Diese Aufgabe setzt das Anfangsjahr vom 14. auf das 13. Lebensjahr herab. Die Aufbauschule setzt sich also auf das 7. Volksschuljahr. Das hat noch einen anderen Vorteil. Ein begabter Junge hat nach 7 Jahren das Ziel der 1—3klassigen ländlichen Schule längst erreicht. Er hat bei der wenig gegliederten Landschule mit 11 Jahren schon der ersten Abteilung angehört und sich mit 12 Jahren vollständig das angeeignet, was der Durchschnitt der Landschule im 14. Jahre bewältigt. Ein solcher Junge würde im letzten Schuljahre keine Aufgaben mehr vorfinden, die seine geistige Kraft ausfüllten: Er würde geistig unterernährt, und der Zustand geistiger Unterernährung würde für die folgenden Jahre in der Aufbauschule eine große Gefahr bedeuten. Der Knabe würde vielleicht nicht mehr imstande sein, sich aus dem Nichtstun und der geistigen Halbbeschäftigung emporzuraffen. Aus diesem Grunde empfehle ich, für den Beginn der Aufbauschule fließende Grenzen festzusetzen. Die Aufbauschule sollte Schüler vom 12.—14. Lebensjahre aufnehmen, so daß das 13. Lebensjahr nur ein Stichjahr bliebe. Begabte Mittelschüler, hochbefähigte Dorfschüler, bei denen mit Sicherheit ein Erfolg vorauszusehen ist, können getrost mit dem 12. Lebensjahre in die Aufbauschule hineingewagt wer-

den. Gutveranlagte Dreizehnjährige mit besseren Vorkenntnissen infolge von häuslicher Nachhilfe oder Sonderunterricht beim Pfarrer oder beim Lehrer könnten unter Umständen gleich in das zweite Schuljahr der Aufbauschule eintreten, ebenso 14jährige, die Gelegenheit finden, dies erste Jahr durch gut geleitete geistige Arbeit in der Heimat zu ersetzen. Wir wollen uns hier hüten zu kommandieren und wollen bei einer neuen Schuleinrichtung nicht gleich wieder in den Fehler verfallen, überängstlich abzuzirkeln und eine Lebensaltergeometrie aufzustellen, deren Linien bald vom goldenen Baum des Lebens überblüht sein würden.

Dauer des Lehrgangs.

Die Aufbau-Schule setzt also je nach Vorbildung und Begabung für den einzelnen Schüler mit dem 12.—14. Lebensjahre ein. Sie soll in sechs Jahren zur Reife führen.

Wird das möglich sein? Am Bestehenden gemessen, kann man nicht sofort „ja" sagen, man wird aber zögern müssen, ohne weitere Erfahrung das glatte „Nein" auszusprechen. Unsere bestehenden höheren Schulen haben in den unteren Klassen einen Unfähigkeitsballast, der nach dem Urteil berufener Fachmänner mindestens ⅓ der Klasse ausmacht. Dieses Senkgewicht zieht die Leistung der unteren Klassen insgesamt mit starker Wucht hinab. Selbst in den Mittelklassen finden sich noch zuviel Schüler unterhalb des Durchschnittes; wenn sie auch in den höheren Schulen nicht das Zeitmaß des Arbeitens bestimmen, so ist doch ihre hemmende Wirkung auf die ganze Klasse nicht zu unterschätzen. Die jetzigen höheren Schulen sind zwar für Befähigte *bestimmt*: aber das letzte halbe Jahrhundert hat ihnen eine wesensfremde Aufgabe aufgebürdet, auch den Durchschnitt und selbst minder Befähigte aus den höheren Gesellschaftsschichten wenigstens bis zur Reife für die Ober-Sekunda zu führen. Es gibt keinen Sohn begüterter Eltern, in ganz Deutschland, in Mittel- oder städtischen Volksschulen. Wer schon den Sohn eines Generals, eines Kommerzienrats, eines Landrats oder eines Superintendenten in der Oberstufe einer großstädtischen Gemeindeschule gesehen haben sollte, der sage es! Nach allen Erfahrungen muß man feststellen, daß auch die Minderbegabten, wenn sie aus der oberen Schicht stammten, größtenteils durch die höhere Schule und zum Teil durch die Pressen zum Ziel der Mittelstufe der höheren Schulgattungen durch Einrichtung und Sitte auf Händen hingetragen worden sind. Man muß sich den größten Teil des jetzigen Mittel- und Mindergutes an Schülern aus der Aufbauschule hinwegdenken und sich eine schnell vorwärtsschreitende Arbeit mit überdurchschnittlichen und nur zum kleinen Teil mit mittelmäßigen Schülern vorstellen, dann wird man den Satz aufstellen dürfen: „*Wer von den Schülern der Sammelschule im Alter von 13 Jahren bei unverbrauchter körperlicher Kraft und geistiger Frische und bei großer geistiger Reife und Gefühlsentwicklung in sechs Jahren nicht das leisten kann, was auch Durchschnittsschüler vom 9. Lebensjahre ab*

in 9 Jahren erreichten, der gehört nicht in die Aufbauschule." Man könnte auch im Zweifel sein, ob man nicht fortfahren dürfte: Er gehört im Grunde genommen überhaupt nicht in die höhere Schule, auch in die jetzt bestehende nicht.

Nun ist zuzugeben, daß das zeitliche Ausmaß für die Bewältigung eines Bildungsstoffes nicht der einzige Maßstab für die Bildsamkeit und Leistungsfähigkeit sein kann. Aber ein Kennzeichen der Begabung ist nun einmal die Fähigkeit zu schnellerem Verarbeiten der aufgenommenen Tatsachen, meistens auch ein glücklicheres zähes Gedächtnis und vor allem die Gabe, schon bei wenigen Einzelvorstellungen zum Allgemeinen aufsteigen und fortwährend vom Allgemeinen zum Besonderen herabsteigen zu können. Hohe Begabung braucht kein schnelleres Zeitmaß zu haben, sie muß aber bei der gleichen Aufwendung von Zeit und Kraft mehr geistigen Gewinn erzielen können als Minderbegabung. Das eben ist ja der Begriff Begabung, in dem stets eine Beziehung zu einem höheren Grade von Leistungen auf Grund gleicher Unterlagen gegeben ist. Auf den viel zu wenig beachteten Gegensatz zwischen Arbeitsweise und Vielgestaltigkeit der Begabung, der in unseren Schulen noch kaum zur Auswirkung gekommen ist, kann hier nur hingewiesen werden. Immer mehr zeigt sich, daß die Arbeitsweise wichtiger ist als die Auswahl des Stoffes, der Stoffumfang und die Aneignung des Stoffes. Bei einer richtig geleiteten Arbeitsweise dürfen wir nach allen Ergebnissen der Begabungsforschung hoffen, in sechs Jahren nicht nur mit einem gleich wertvollen und gleich umfangreichen Stoffe erfolgreich ringen, sondern auch dieselbe Höhe geistiger Beweglichkeit und selbständigen Urteilens erreichen zu können, wie es bei den Schülern der bisherigen neunklassigen höheren Lehranstalten erstrebt wird. Den Lehrgang der Aufbauschule auf 5 Jahre zu beschränken, sollte jedoch in keinem Falle versucht werden, gerade weil das erste Jahr als Probejahr selbst ein Versuch ist und die Schüler Zeit haben müssen, sich in die neue Arbeitsweise einzuleben und ihr Können auf der Oberstufe in langer Zeit zu erproben. Es wird sich empfehlen, den Gedanken der fünfjährigen Aufbauschule gar nicht mehr zu erörtern, sondern sich auf die sechsjährige zu einigen. Treten die Schüler im allgemeinen im 13. Lebensjahre ein, so würden sie im 19. die Reife erlangen, somit verlören sie den anderen höheren Schülern gegenüber kein Lebensjahr. Denn das Durchschnittsalter unserer höheren Schüler bei der Reifeprüfung beträgt jetzt ebenfalls 19,57 Jahre. Der Eintritt mit dem 13. Lebensjahre bedeutet darum gleichzeitig, daß nicht ein Jahr unnötig verloren wird.

Aus wirtschaftlichen und bevölkerungs-politischen Gründen müssen wir fordern, daß gerade in den schweren Jahrzehnten, die uns bevorstehen, unsere Jugend früh genug von der Schulbank aufsteht und ins praktische Leben tritt oder sich zu den Füßen der Hochschullehrer setzt.

Zusammenfassend stellen wir fest: Die Aufbauschule ist als geradlinige Fortsetzung der Volksschule die verkürzte Form der bestehenden

höheren Schulen oder der noch zu schaffenden vierten Gattung der höheren Schule, der deutschen Oberschule. Sie beginnt mit der Erreichung des Volksschulzieles (12.—14. Lebensjahr) und führt, entsprechend dem Alter und der Reife ihrer Schüler, in 6 Jahresklassen zur Hochschulreife.

Aufbauschule und Berechtigungsfrage.

In Deutschland hat man sich stets erst den Kopf über die Berechtigungszeugnisse zu zerbrechen, die beim Abgang von einer Anstalt erworben werden, ehe man eine neue Schulform ins Leben ruft. Die Berechtigungen haben uns zerklüftet. Sie haben den Staat ungerecht gemacht gegen all seine Mitglieder, die nicht die breiten wohlgepflegten Wege der Berechtigungen wandelten. Die Zwischenberechtigungen sind gefallen, das Einjährige gehört der Ecke deutscher Absonderlichkeiten an.

Fragt sich nur, ob die Berechtigung der Reifeschüler zum Hochschulbesuch fallen kann. Hier liegen die Dinge doch anders! Fiele sie, dann erwüchse den Hochschulen selbst die Aufgabe der Auslese. Entweder durch eine Universitäts-Aufnahmeprüfung (Frankreich; für alle Bewerber, die nicht von der höheren Schule kommen, auch Zürich), oder durch Ausscheidung der weniger Leistungsfähigen in den ersten Halbjahren, namentlich bei Beurteilung der Mitarbeit in den Proseminaren; oder durch beide Auslesеformen zusammen. Die Auslese *nur* während der Universitätszeit selbst erscheint zunächst unmöglich, da die Hochschule schon einen auserlesenen Schülerkreis voraussetzen muß, will sie überhaupt ihre Ziele noch erreichen. Es muß entweder eine Universitätsaufnahmeprüfung *oder* ein gewisser Bildungsgang oder eine Bürgschaft für voraussichtliche Universitätsreife vorhanden sein. Sonst dürften alle, denen es gefiele, an die Pforten der Hochschule pochen. Das wäre Bildungsanarchie. Nicht jeder kann in ein Proseminar eintreten, bis ihn der Leiter zurückweist.

Wir haben jetzt die Berechtigung der höheren Schule so gut wie ein Monopol. Die Prüfung der Außenseiter kommt daneben nicht ernsthaft in Betracht.

Diese Berechtigung scheidet die Deutschen in universitätsreife und unreife Menschen, meist noch verwechselt mit Gebildeten und Ungebildeten oder doch nur Halbgebildeten. Die regelrechte Schulbahn entscheidet damit über die Auslese. Innerhalb dieser Bahn straucheln noch die gänzlich Unberufenen, z. T. auch Berufene. Aber wer nicht von Jugend auf diese Bahn hat wandeln können, der war in Deutschland ein Unberufener trotz aller Geistesgaben und allen Könnens und Wollens. Friedrich List, Justus Liebig, Fraunhofer wären als Hochschullehrer heute einfach un-

möglich. Universitätsunreif, wären sie von jeder gelehrten Laufbahn ausgeschlossen gewesen. Eine Lieblingsbeschäftigung mit den Schicksalen der Himmelskundigen hat mir gezeigt, daß sie fast alle Selbstlerner ärmster Herkunft waren: Herschel, Militärmusiker, Fraunhofer, Glaserlehrling, Clark, Tagelöhner, Gaußens Vater war Bäcker; Bessel brachte es glücklich bis zur Untertertia. Sie alle erhielten heute keinen Zutritt zu einer Universitäts-Sternwarte! Das vergegenwärtige man sich, wenn man die Berechtigungsfrage prüfen will.

Was folgt daraus? Die Hochschule sollte, auch in Deutschland, Aufnahmeprüfungen für Bewerber ohne die regelrechte Schulbahn einrichten. Diese Prüfung dürfte keine mechanische Nachahmung der Reifeprüfung an höheren Schulen sein, sondern sie hätte die Leistungsfähigkeit, den Grad der Allgemeinbildung, die Anlage zu wissenschaftlicher Arbeit und die geistige Beweglichkeit zu treffen. Daneben hätte sie festzustellen, ob soviel Vorbedingungen für höhere geistige Arbeit vorhanden wären, daß etwaige Lücken in den Wissensgrundlagen noch während der ersten Halbjahre des Studiums neben den Universitätsarbeiten ausgefüllt werden könnten. (Latein für das Studium des Deutschen, der Geschichte und der neueren Sprachen; Englisch für wirtschaftskundliche Forschungsarbeiten usw.) Und im Zweifelsfalle, namentlich bei erwiesener starker Auffassungsgabe, lasse man die ersten Halbjahre in den Proseminaren entscheiden.

Brandis Beitrag zur „Deutschen Schulreform", dem Handbuch zur Reichsschulkonferenz, erwähnt „moderne Strömungen", die den Begriff der Gleichwertigkeit vom Schulwissen und von der geistigen Zucht entweder beliebig auf Lebenserfahrung ausdehnen oder ganz preisgeben möchten. Mit diesen „Strömungen" haben unsere Vorschläge nichts gemein, sie wollen auch nicht die Unmöglichkeit, daß die Universitäten halbjährlich 500—1000 Bewerber „überprüfen". Sie weisen vielmehr auf die Sonderfälle hin, wo besonders Tüchtige ohne übliche Schullaufbahn der Hochschule zustreben. Daß für diese die jetzige Prüfung an den Anstalten selbst nicht das Richtige ist, hat die Erfahrung genügsam bewiesen. Es wäre zu begrüßen, wenn die Hochschullehrer einmal ernstlich auf die Frage eingingen, wie in diesen Ausnahmefällen zu helfen wäre. Das ist bisher leider nicht geschehen. Paulsen hat ernste Worte für dies Mißverhältnis gefunden.

Die älteren Universitäts-Aufnahmeprüfungen für alle, verbunden mit der Deposition bis zur Einführung der Reifeprüfung 1788, und die Aufnahmen der Außenstehenden vor der Festsetzung der Reifeprüfung für Nichtschüler (1832) kommen mit ihren offensichtlichen Nachteilen für unsere Vorschläge nicht mehr als Vergleichsgrundlage in Betracht. Heute ließe sich Besseres schaffen. Nur darf man nicht an der Not des Tüchtigen vorübergehen, der neben dem gebahnten Wege für den Durchschnitt sich durchs Dickicht ringt und dabei meist am Wege müde liegen bleibt.

Eine solche Einrichtung kennt Deutschland noch nicht. Bei den Beratungen über die Ergänzungsprüfungen für studierende Lehrer aber wurden wir förmlich darauf gestoßen, daß die Hochschulen nicht nur auf die ganz anders geartete Bildungsbahn der Volksschullehrer, sondern auf die aller Nicht-Reifeschüler Rücksicht nehmen müßten, gerade auch mit Rücksicht auf eine wirkliche Auslese der Geeignetsten. Das heißt: eine Universitäts-Aufnahmeprüfung für alle Bewerber, die nicht von der höheren Schule kommen; dabei Berücksichtigung des schon nachgewiesenen Könnens wie jetzt bei den Lehrern in der Ergänzungs- und verkürzten Reifeprüfung.

Solange diese Universitäts-Aufnahmeprüfung noch nicht eingerichtet ist und das Durchlaufen einer höheren Schule allein die Berechtigung zum Studium gewährt, muß für die Aufbauschule mit allem Nachdruck dieselbe Berechtigung gefordert werden wie für die drei andren höheren Schulen. Andernfalls gilt sie in Deutschland nicht als höhere Schule, sondern als eine verbesserte, gesteigerte Mittelschule. Wer die Universitätsreife erwerben will, würde sie gar nicht erst aufsuchen, sondern lieber unter großen Opfern eine auswärtige Lehranstalt mit Berechtigung beziehen. Die Schüler der Aufbauschule gälten ebenfalls nicht als höhere Schüler, höchstens als solche zweiten Grades.

Das muß vermieden werden. Will man eine verkürzte Form der höheren Schule, so werte man sie wie ihre Schwesteranstalten und gebe ihr dasselbe Ansehen vor der Öffentlichkeit.

Das ist keine Eitelkeit für die höhere Schule mit weniger Jahresstufen! Sondern das ist die gesellschaftliche Grundlage der Möglichkeit für die neue Einrichtung.

Bei den Beratungen über die Aufbauschule im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht konnte man immer wieder hören: Wir haben gerade unter dem Berechtigungswesen gelitten. Wir haben schon zuviel Berechtigungen! Und nun wollen wir eine neue Schule schaffen, um gleich wieder in den alten deutschen Fehler des Berechtigungsunwesens zu verfallen!

Worauf zu erwidern wäre: Warum also dann nicht mit dem Fall der Berechtigung bei den Anstalten mit altem, gefestigtem Ansehen beginnen. Es ist ein Unrecht, der verkürzten höhern Schule im voraus die Entwicklungsmöglichkeit zu verbauen und zugleich den Anschein zu erwecken, als wolle man sie. Sie hat in Wettbewerb mit ihren glücklich besitzenden Schwestern zu treten. Man begünstige nicht die mächtigen alten Anstalten gegen die neue, die sich erst emporringen muß. Gleiche Waffen: das gibt ehrlichen Kampf!

Bietet aber die Aufbauschule die Gewähr wie die alten Anstalten für eine breite, sichere Grundlage wissenschaftlicher Arbeitsmöglichkeiten?

Die Frage ist inhaltlich und formal zugleich zu fassen. Inhaltlich trifft sie jedoch nur eine Gattung der Aufbauschule: die deutsche Oberschule (während die humanistische, die realgymnasiale und die Oberreal-Aufbauschule von dieser Fragestellung nicht getroffen werden.) For-

mal bezieht sie sich auf die Bildungshöhe in jeder Gattung der verkürzten höhern Schule.

Inhaltlich heißt die Frage also: Gibt insonderheit eine höhere Schule mit nur einer fremden Sprache die genügend breiten Grundlagen für die wissenschaftliche Forschung?

Die vollständige Antwort wird erst durch die Veranschaulichung des Bildungsaufbaues einer deutschen Oberschule gegeben werden. Hier wird jedoch schon soviel klar, daß es sich um dieselbe Fragestellung handelt wie einst bei den Oberrealschulen wegen des Mangels an Latein, gleichbedeutend mit der damals noch unbekannten Nur-Zweisprachigkeit als Grundlage für das Universitätsstudium. Ja, auch das Realgymnasium hat einst denselben Kampf zu führen gehabt, ehe seine Reifeschüler zum medizinischen Studium zugelassen wurden. Man gewahrt hier eine klare Entwicklung: Zuerst gelten nur altsprachlich Vorgebildete als universitätsreif, dann zur Not noch die Realgymnasiasten wegen ihres Lateins und zuletzt auch nur neusprachlich Vorgebildete. Man darf also hoffen, daß auch die Zeit kommen wird, wo junge Leute mit nur einer fremden Zunge des Studiums für würdig erachtet werden.

Als die Schulkonferenz vom Jahre 1890 Althoffs ersten Satz annahm: „Wer die Reifeprüfung einer neunklassigen Anstalt bestanden hat, hat damit die Berechtigung zum Studium an den Hochschulen und zu den entsprechenden Berufszweigen für sämtliche Fächer erworben", und als mit dem Kaiserlichen Erlaß vom 26. November 1900 und den neuen Lehrplänen von 1901 das Gymnasialmonopol fiel, war man sich trotzdem dessen wohl bewußt, daß die drei Schulgattungen für die verschiedenen Studien nicht in gleich geeigneter Weise vorbereiteten. So schuf man Ergänzungsprüfungen im Griechischen und Lateinischen für Realgymnasiasten und Oberrealschüler. Sie sind durch den Erlaß über das Universitätsstudium der Volksschullehrer vom 19. September 1919 weiter ausgebaut worden.

Hier ist der Weg gezeigt für die eine Gattung der Aufbauschulen, die voraussichtlich verbindlich nur eine fremde Sprache lehren wird. Für sprachlich-geschichtliche und philosophische Fächer haben ihre Schüler später Ergänzungsprüfungen in alten Sprachen oder auch in der zweiten neueren Sprache abzulegen, falls Kenntnisse in einer zweiten neuern Sprache nicht schon durch Teilnahme am darin erteilten wahlfreien Unterricht nachgewiesen sind.

Das würde einen weiteren Ausbau des begonnenen Weges bedeuten. Eine Sonderung und Arbeitsteilung unter den Anstalten würde als berechtigt anerkannt. Das Hin und Her, die Unentschiedenheit in Fragen der Bildungsgüter hörte endlich auf. Das Gymnasium würde nicht „utraquistisch" mit den neuen Anstalten auf deren eigensten Gebieten zu wetteifern versuchen, die werdende deutsche Oberschule könnte sich getrost der Pflege des Deutschen und der Sachfächer auf breitester Grundlage widmen.

Nur eine Frage wäre noch zurückzugeben: Sollten nicht die Gymnasien zu ihrem eigenen Heil für ihre Schüler eine Ergänzungsprüfung in Physik und Mathematik, vielleicht auch im Englischen, fordern, wenn sie sich gerade diesen Studiengebieten zuwenden? Die Universität könnte dann darin die Anforderungen des Realgymnasiums voraussetzen, und die Gymnasien gewännen Zeit und Ruhe für ihre Mittelpunktsaufgabe. Das bedeutet keine Herabsetzung des Gymnasiums. Bei der immer steigenden Vermehrung des Wissensstoffes auf allen Gebieten ist geistige Arbeitsteilung nicht nur berechtigte Notwehr, sondern bedeutet die einzige Möglichkeit, den einzelnen Schulgattungen ihr Wesen und ihren Mittelpunkt zu erhalten. Wir wollen dabei nicht vergessen, daß Werkunterricht, Musikpflege, Staatsbürgerkunde, Naturbeobachtung, Deutschkunde und philosophische Vorbesinnung in alle höhern Schulen, auch ins alte Gymnasium einziehen werden.

Auch hier ist bereits ein erster Schritt getan worden: Unter den Ergebnissen der Beratung der bayrischen, hessischen und württembergischen Schulverwaltung vom 22.—23. August 1919, denen sich die badische Regierung angeschlossen hat, findet sich der Satz: „Die Gleichberechtigung der Reifezeugnisse aller höhern Schulen ist zu erstreben, oder wenn für einzelne Berufe die gymnasiale Bildung zur Bedingung gemacht wird, sollen auch den Reifeschülern der humanistischen Gymnasien bei andern Studien Mehrforderungen auferlegt werden."

Wir können den Vorschlag Süddeutschlands gern annehmen. Er bedeutet mehr als eine bloß äußere Gerechtigkeit; er würde die Vertiefung in die eigne Aufgabe für jede Anstalt ermöglichen. Er gäbe auch der Aufbauschule, besonders auch der deutschen Oberschule, die Gleichberechtigung, forderte aber Ergänzungsleistungen für bestimmte Studien von den Reifeschülern jeder Anstalt, wenn die Studierenden sich Arbeitsgebieten zuwenden, für die ihre Schulform gerade nicht die günstigen Vorbedingungen geschaffen hat.

Der Unterbau der Aufbauschulen.

I.

Eine mit Berechtigung zum Studium ausgestaltete Aufbauschule bereitet eine zweite schwere Sorge, die keine Ergänzungsprüfung hinwegschafft. Die Ergänzungsprüfungen beseitigen mehr die Lücken in den Grundlagen für ein bestimmtes Studiengebiet. Sie sollen dem Vorwissen eine genügende Breite sichern, auf der die eigentliche wissenschaftliche Arbeit fortbauen kann. Die andere Sorge aber sieht auf die Güte der Schu-

tung aller Geisteskräfte und auf die kürzere Dauer dieser Schulung. Sie ist nicht ohne weiteres abzuweisen. Ihre Tragweite wird übersehen, wenn man auf die Beispiele vieler Begabungen verweist, die noch im vorgerückten Alter in ganz kurzer Zeit den Anforderungen der Reifeprüfung genügten, oft sogar mit hervorragendem Erfolge. Das sind Ausnahmen. Nur Ausnahmen aber wird auch die Aufbauschule nicht sammeln können. Sie soll nur Begabte aufnehmen, aber sie kann nicht nur Ausnahmebegabungen berücksichtigen.

Grundsätzlich liegt die Frage ganz anders, wenn man Ausbildung der Kräfte und die Aneignung von Wissen einmal begrifflich auseinanderhält (obwohl in Wirklichkeit jede Vorstellungsbereicherung auch eine Kräftesteigerung und Übung bedeutet.)

Die geistigen Kräfte stark veranlagter Volksschüler werden im lernbegierigen, aufnahmefähigen Alter von 11—14 Jahren nicht genügend in Anspruch genommen. Darüber kann kein Zweifel herrschen.

II.

Breitengliederung in größeren Volksschulen.

In den vielgegliederten, 7—8klassigen städtischen Schulen sind die Begabten an die Schwächsten bis zum Eintritt in die Oberstufe gefesselt. Die Mischung hat anfänglich ihr Gutes. Sie erst kann eine allmähliche Scheidung nach Arbeitsrichtung und Leistungshöhe ermöglichen. In den Volksschulen tut sie es aber trotzdem nicht. Sondern wir lassen die Allerschwächsten spärlich sitzen und weisen sie mechanisch dem nächst jüngeren Jahrgang zu. Bald werden sie auch in dieser Klasse von den jüngeren Begabten überrannt. Oft folgt dann noch ein zweites Sitzenbleiben, manchmal sogar ein drittes. Dies Heruntergleiten unter jüngere Begabungen wirkt demoralisierend, gänzlich entmutigend und abstumpfend auf die Unbegabten. Sie werden immer wieder zum Ballast der Klasse. Und der Erfolg? Ein zweimal zurückgebliebenes Kind hat meist noch keine bürgerlichen Rechnungsarten erlernt, nichts von Gesundheitslehre gehört, keine Karte fremder Erdteile gesehen, kaum die Namen New York, London vernommen, in Geschichte nur Anfängererzählungen nacherzählt. Und ist ein solches Unglückskind gar dreimal sitzen geblieben, so schicken wir's mit dem Elendswissen über ein paar Pflanzen und Tiere und mit den Anfängen der Gemeinbruchrechnung, ohne die Befähigung, mit Prozenten zu rechnen, ins grausame Leben hinaus.

Nur aus Barmherzigkeit für diese geistig Enterbten möchte ich sie nicht zu spät zu ihrem *eignen* Segen zusammengetan wissen zu einer Arbeitsgemeinschaft ihresgleichen. Darin sollen sie weiter nach ihren Kräften die einfachsten Dinge fürs Leben lernen und mit Stoffen ringen, die ihrer Leistungsfähigkeit entsprechen und die *ihr* Kraftbewußtsein erwecken. Dann werden sie unter Ausscheidung alles Unwesentlichen und aller Schwierigkeiten, denen sie nie gewachsen sein werden, einst bis zur Gesundheitslehre, bis zum Verständnis des eigenen Körper-Wunderbaus, den einfachsten Verhältnissen des Gemeinschaftslebens, den wichtigen

großen Geschichtsereignissen und Männern und zu einigen ferneren Erdräumen in ihrer Weise geführt werden können.

Ich kenne die Einwände, kann ihre ewige Wiederholung aber nur bedauern.

Da ist der erste: Wie sollen wir scheiden, wer will sich unterfangen, zu trennen? Nun und wer läßt sitzen, wer scheidet alljährlich die nicht Leistungsfähigen von den Versetzungsreifen? Statt dieses mechanischen Zurückwerfens in die Klasse der Jüngeren soll die bessere Beschulung eben dieser von der jetzigen Volksschule erbarmungslos von ihren Altersgenossen Getrennten nach ihren Kräften und Bedürfnissen erfolgen, weiter nichts.

Dann der zweite Einwand: In einer wirklichen Arbeitsschule treten solche Unterschiede erst gar nicht hervor, oder sie sollen dazu dienen, ein gegenseitiges Helfen und Fördern zu veranlassen. Nun was Gott geschieden hat, das macht kein Mensch gleich — höchstens die pädagogische Theorie! Man sehe einmal genau die unüberbrückbaren Begabungsunterschiede! Daß es Hilfsschüler gibt, daran sind wir nachgerade gewöhnt. Wir finden glücklicher Weise nicht mehr, daß sie die Arbeitsschule beleben würden durch ihre Hilfsbedürftigkeit, die bessere Schüler anregen müsse, Vorbilder, „Zugpferde" für Hilfsschüler zu sein. Aber alle nicht krankhaft schwachen Kinder, die den Hilfsschülern bedenklich näher stehen als den Normalen, können durch keine menschliche Einrichtung und keine Unterrichtskunst im gleichzeitigen Unterricht mit Normalen und Hochbefähigten diesen irgendwie angenähert werden. Es ist rationalistisch, zu glauben, Menschenwitz könne Naturbesonderung wieder aufheben. Der Erfolg lehrt ja die grausame Wirklichkeit: Die Oberklasse einer 8 klassigen Volksschule enthält noch ⅓ der in die Anfängerklassen Aufgenommenen. Alle andern sind unterwegs ausgeschieden — obwohl die Volksschule noch immer behauptet, niemand könne diese Scheidung vollziehen. Und etwa ein Viertel der Kinder sind aus dem fünften Schuljahr mit einem Können ins Leben hinausgeschickt worden, das selbst noch unter ihrer armen Leistungsfähigkeit liegt.

Begabtenzüchtung ist vom Übel. Nicht zugunsten der Begabten, sondern aus Rücksicht auf die Schwachen ist eine Sonderung nötig, die den von der Natur nicht zu geistiger Arbeit Bestimmten eine ihnen angemessene Pflege zuteil werden läßt. Das ist nicht schon Mannheimer System, sondern der alte Gedanke des Abteilungsunterrichts für Schwache, nur technisch richtiger durchgeführt, als wenn die Schwachen immer wieder zu jüngeren Begabteren herabsteigen müssen.

In ihrer Wirkung kommt diese Abzweigung allerdings in gleichem Maße wie den Schwachen auch den Normalen und Begabten zugute. Bisher bestimmten in der Volksschule die Schwachen hauptsächlich Lehrweise, Stoff- und Zeitmaß. Die Schulaufsicht legt besonderes Gewicht darauf, daß überall die Schwachen gleichmäßig am Unterricht beteiligt würden. So bildeten die Schwächeren das Maß für die Durchschnittshöhe

der deutschen Volksschule. Sie waren die Grenzpfähle, über die Lehrart und Lehrzeit im allgemeinen nicht hinausschritten.

Waren in den oberen Jahrgängen die Schwächeren durch Sitzenbleiben endlich ausgesondert, dann war es für die Begabten meist zu spät. Sie waren gewöhnt, nur mit halber Kraft zu arbeiten und erreichten darum nun auch die Ziele nicht mehr, die innerhalb ihres Leistungsbereichs lagen.

Es war einst schwer, von der einklassigen Volksschule loszukommen; selbst einem Dörpfeld wollte es nicht gelingen. Nicht einmal das Alter sollte gruppenbildend wirken dürfen. Es ist nicht verwunderlich, daß die schwerer erfaßbare Begabung und Leistungsfähigkeit noch nicht als berechtigter Gruppierungsgrundsatz innerhalb der Altersstufen anerkannt ist. Aber es ist nicht länger zu verantworten, daß in einer Anstalt mit Schulpflicht die durch Nichtversetzung als Zurückgebliebene abgesonderten Kinder nicht zu Gruppen zusammengezogen werden.

Dann erst wird die Gruppe der Normalen und Begabten voll leistungsfähig. Sie kann logisch schärfer geschult, sprachlich sicherer geübt, praktischer fürs Leben, rein menschlich vielseitiger angeregt werden.

Die Sonderung mag in den ersten Schuljahren entbehrlich sein. Die Begabungsforschung mag ihre ursprünglichen Ziele, die einzelnen Begabungen mathematisch festzustellen, nicht erreicht haben (weil sie nie erreichbar sind); sie hat dafür aber einige Entwicklungsgesetze der Begabung entdeckt. Eins davon ist die Erkenntnis, daß die Abstraktionsfähigkeit im allgemeinen nicht vor dem 12. Jahre einsetzt, bei Unbegabten noch später, bei Begabteren z. T. schon vom 11. Jahre ab.

Alles vermeintliche logische Denken und Abstrahieren, wie's die Erlernung fremder Sprachgesetze fordert, ist daher nur Gedächtnisarbeit, die bisher falsch gewertet wurde. Sie hatte eigentlich einen ganz andern Zweck als den angenommenen: sie nahm späteren Jahren eine Unmenge Gedächtnisstoffes vorweg. Das würde richtig sein, wenn man nur den Stoff ansieht; es ist aber falsch, wenn man bedenkt, daß dies Vorwegnehmen die Entwicklung und volle Ausbildung der jeweiligen geistigen Stufe verhinderte. Hier ist erst noch der Ausgleich zwischen Stoffnotwendigkeiten und Entwicklungstreue zu suchen.

Anders wird das Verhältnis nach dem 11. und 12. Lebensjahre. Bleiben dann die Keime logischer Anlage jahrelang ohne geeignete Nahrung, so verkümmern sie häufig. Wo wir's können, sollten wir nicht so kostbare Jahre vergehen lassen, ohne die jungfrische Bildsamkeit allseitig auszunützen:

Was man von der Minute ausgeschlagen,
Bringt keine Ewigkeit zurück.

Reichsgesetzlich wird die Grundschule vierjährig festgesetzt werden. Vom 5. Schuljahre ab würde dann die Weiterführung der Grundschule, die Bürgerschule, im Zug der Normalen etwa die Ziele der preußischen Mittelschule verwirklichen. Wir empfehlen dringend statt der kläglichen Anfänge in der Raumlehre und Naturkunde und des bißchens Rechtschrei-

bung und Sprachlehre der Volksschuloberstufe — mehr ist bei der jetzigen Gebundenheit an die unterdurchschnittlichen Schwachen trotz allen Fleißes nicht zu erreichen — tüchtige Schulung in Raumlehre und den Anfängen der Algebra mindestens bis zu den Gleichungen 1. Grades, in Naturbeschreibung (Biologie) und Naturlehre (auch in Chemie), in Staatsbürgerkunde (Volkswirtschaftslehre) und in Deutschkunde (Sprachlehre, Schrifttum, Bilder aus der Dichtungsgeschichte, Wortkunde, Sprachgeschichte, Mundartkunde, Ausdruckslehre) und, wo's geht, in einer fremden Sprache, zum mindesten wahlfrei.

Das heißt die Segnungen des Mittelschulgedankens in breiterem Strome durchs Volk zu führen. Die Mittelschule war bisher die Schule des kleinen Mittelstandes und nahm seinen Nachwuchs auch mit allen Schwachen unterschiedslos auf. Sie hat sich so bewährt, daß sie nun zu einem Mittelbau zwischen Grund- und höherer Schule werden muß, zur Mittelschule im senkrechten Aufbau der Bildungsziele. In großen Schulganzen wird diese Gliederung am besten gleich im selben Gebäude zu verwirklichen sein; finden sich bei kleineren Schulen nicht genug Schüler der schwachen oder der normalen und begabten Gruppe, so wird man die Gruppen aus zwei oder mehreren der jetzigen Schulen zusammenziehen. Dann entsteht der selbständige Begabtenzug (selbständige Mittelschule). Die Selbständigkeit wird manchmal technisch notwendig sein, auch der Lehrer wegen. Die Angliederung hat den Vorteil leichterer Übergangsmöglichkeiten, weil es sich bei der Innengliederung dann nicht um einen Schulwechsel, sondern um eine Einordnung innerhalb desselben Schulganzen handelt. Beide Formen haben sich bewährt, die selbständige und die angegliederte Mittelschule (in Preußen amtlich: „gehobene Klassen der Volksschule"). Die Einrichtungsform im Einzelfall ist also mehr eine Zweckmäßigkeitsfrage.

Wenn die Städte das Opfer bringen können, das Schulgeld an den bestehenden selbständigen und angegliederten Mittelschulen fallen zu lassen und einfach nach Leistungen einzuordnen, dann haben wir einen festtragenden Unter- und Mittelbau der deutschen allgemeinen Schule. Die so gegliederte Grund- und Bürgerschule würde in den Städten der Unterbau für die sie gradlinig fortsetzende höhere Schule werden, für die Aufbauschule.

Da jedoch nur wenige Schüler in die verkürzte höhere Schule (Aufbauschule) eintreten, so sollte für die übrigen, die eigentlich wichtigeren, mindestens wahlfrei ein 9. Schuljahr, nach Bedarf sogar ein 10. Schuljahr, aufgebaut werden, falls nicht die unteren beiden Klassen der Aufbauschule selbst eine noch gründlichere Bildungsfortführung und Kräfteschulung ermöglichen sollten.

III.

Die Dorfschule als Unterbau der Aufbauschule.

Die Dorfschule hat ihre eigenen Ziele: Erfassung des Volksgutes von der Heimatscholle aus und Befähigung zur Mitarbeit im Gemein-

wachsen vom Lande her. Dies Ziel aber ist ihr längst über den Kopf gewachsen. Kinder, die mit 14 Jahren ins Leben treten, ohne den Tell im Kopfe, ohne Verständnis ihrer eigenen Mundart, ohne Hermann und Dorothea (für Mädchen), ohne gelernt zu haben, Bücher zu befragen, ohne soviel Chemie und Physik, um die einfachsten Naturvorgänge deuten zu können, ohne die Befähigung, des Volkes Dichten und Denken im Spiegel volkstümlicher Darstellung im weiteren Lebensgang mit zu schauen, sind nicht zu der bescheidenen Höhe gehoben worden, wohin die Sonnenstrahlen der völkischen Geistesarbeit noch eben leuchten und wärmen.

Sie haben das bisherige Schulziel erreicht, das 1872 gesteckt ist; sie erreichen nicht das neue, das uns ein halbes Jahrhundert, reich an Schicksalswenden und Entwicklungen, auferlegt hat. Hier das Urteil eines Kenners und Vorkämpfers der ländlichen Höherbildung!

„Die ländliche Volksschule setzte nicht nur von vornherein mit dem niedrigsten Stande ein, den die Allgemeinen Bestimmungen zuließen, sie hat auch auf ihm verharrt und hat eine der städtischen vergleichbare Fortentwicklung nicht erfahren. So erscheint sie als ein Überbleibsel aus vergangener Zeit, und ihre Leistungen werden nicht entfernt den Anforderungen der Gegenwart gerecht.

Nun glauben manche, besonders auch aus den höheren Schichten agrarischer Kreise, diesem oft genug laut werdenden Vorwurf damit zu begegnen, daß sie erklären, der Bildungszustand der Landbevölkerung, wie er ist, sei für ihre Berufsverhältnisse ausreichend.

Abgesehen davon, daß die damit abgegebene Erklärung der ländlichen Volksschule als einer besonderen Berufsschule der ländlichen Kreise dem wohl erwogenen grundsätzlichen Charakter der preußischen Volksschule widerspricht, trifft es auch gar nicht zu, daß die Leistungen der heutigen Landschulen diesen besonderen Bedürfnissen genügten. Es ist nicht zu bestreiten, daß der Bodenbau, wie er großenteils betrieben wird, nur bescheidene materiale und formale Fähigkeiten erfordert. Aber man lasse sich von einem Fachwissenschaftler sagen, was von dem ganzen Berufsbetriebe des durchschnittlichen Bauern zu halten ist; es ist keine Schmeichelei für diesen.

Die geringe Meinung von Fachtüchtigkeit und Bildungshöhe unserer Bauern wird auch nicht widerlegt durch den beliebten Hinweis auf die tatsächlichen Fortschritte unseres Landbaues in den letzten Jahrzehnten. An diesen hat der einzelne zum größten Teil doch höchstens einen recht bescheidenen geistigen Anteil; in mehr als einem bloßen Nachahmen dessen, was Klügere ersonnen und erprobt haben, besteht seine eigene Leistung im allgemeinen nicht. Gehört auch zum Nachahmen auf diesem Gebiete nicht allzuviel, so ist es doch bei höheren Anforderungen an Art und Erfolgen auch hier an bloßem Nachahmen nicht genug; und zu viel mehr vermag die ländliche Volksschule den großen Durchschnitt nicht zu befähigen, auch nicht recht zu fruchtbarer Weiterbildung in landwirtschaftlichen Bildungskursen oder gar Fachschulen.

Und wenn auch diesen höheren Anforderungen von der Dorfschule genügt würde, der Bauer imstande wäre, seinen Beruf mit größerer geistiger Überlegenheit zu erfüllen, so würde dies noch lange nicht zureichen, ihm innerhalb eines Volkes von unserer Kulturhöhe den Platz zu sichern, den er von Natur in ihm auszufüllen hat.

Aber was ihr und uns verhängnisvoll wird, das ist ihre überaus geringe staatsbürgerliche Bildung, ihre unzureichende Kenntnis der Lebensbedingungen und -verhältnisse des Staates, die volkswirtschaftliche Stellung ihrer Arbeit in ihm. Die staatsbürgerliche Bildung ist freilich auch in anderen Kreisen, selbst gut gebildeten, vielfach nicht so wie sie sein müßte. Was aber diese Mängel bei der Landbevölkerung besonders unterstreicht und ihnen hier ein größeres Gewicht gibt, ist die geringe Bildungshöhe, auf der sie sich im ganzen befindet.

Was uns darum von dieser Seite in diesen Zeiten an vermeidbaren Erschwernissen und Sorgen, was der Regierung an Schwierigkeiten und Enttäuschungen entgegentritt, ist die Quittung für die Vernachlässigung der Bildung der ländlichen Bevölkerung.

Auch bei mildester Beurteilung der Verhältnisse wird der bessere Kenner nicht behaupten können, daß die niedere Landbevölkerung in innigerem Zusammenhange mit dem allgemeinen Kulturleben der Nation stände, wie es ihr als Bestandteil dieser gebührte. Sie schafft sich zwar noch Anteil an seinen äußeren Gütern, aber ihr geistiges Verhältnis dazu ist aktiv und selbst passiv überaus gering. (Dr. Walter Popp, Neuorientierung der Volksschule, auch der ländlichen.)

Nun ist nicht für alle Landkinder das deutsche Volkstum erlebbar, dazu steht jede neuere Volkskultur zu hoch, aber daß auch die dazu Fähigen nicht dazu befähigt werden: das ist das Elend der deutschen Landschule.

Das Ziel für die Begabteren soll durchaus nicht sein die Wegbildung vom Lande durch die Aufbauschule. Sondern es soll bleiben die Befähigung, auf eigener Scholle verständnisvoll teilzunehmen am geistigen und Wirtschaftsleben seines Volkes.

Schon seit zwei Jahrzehnten genügt dem Bauern seine einklassige und Halbtagsschule nicht mehr. Er versucht, seine Jungen in die städtische vielgeliederte Volks- oder Mittelschule, manchmal auf die höhere Schule zu schicken, meist mit geringem Erfolg. Und die landwirtschaftliche Winterschule kann nicht nachholen, was die Einrichtung der weniggegliederten Volksschule versäumen mußte. Hier wird noch klarer, daß es sich um verlorene Jahre der Gestaltungsmöglichkeit handelt, um Ausnutzung geistiger Kraft und Bildsamkeit. Darum kann nicht Nachholen und Aufbauschule retten, sondern nur die Möglichkeit der Kräftesteigerung in den Jahren frischkeimenden Wachsens.

Zwei Wege gibt es: den alten Brauch des Überfliegens und die vollkommenere Schulform.

Ein begabter Dorfjunge kann nach fünf bis höchstens sechs Jahren die fünf Rechenabteilungen und sämtliche Bildungsmöglichkeiten der ein-

klassigen Schule hinter sich haben. Er soll wieder Jahresstufen überspringen dürfen.

Dies Überfliegen kann man sich planvoll eingerichtet denken. Die Überflieger mehrerer Nachbarorte treten jahrgangsweise oder, wo die Zahl nicht groß genug ist, zu je zwei Jahresstufen zusammengefaßt, in günstig gelegenen, zu Fuß erreichbaren Dörfern als Übergangsklassen zusammen.

Ansätze dazu haben wir, aber nur als Privatunterricht im Orte. So berichtet Rektor Popp:

Ich habe damit gute Erfahrungen gemacht; natürlich ist beim Kinde Begabung und vor allem Fleiß vorauszusetzen. Kommt da eines Tages eine Mutter mit ihrem zwölfjährigen Mädchen aus der einklassigen Schule. Das Mädchen soll Lehrerin werden und zu diesem Zwecke später das Oberlyzeum besuchen. Drei Klassen mit französischem Unterricht fehlen, um in die Altersklasse der gehobenen Töchterschule aufgenommen zu werden, die nach dem Plan der zehnstufigen Schule arbeitet. Durch einen Übergangslehrgang unter Kürzung der technischen Klassenstunden holt die Schülerin alles nach, wird nach anderthalb Jahren die erste ihrer Klasse, wird mit dem vorschriftsmäßigen Alter im Oberlyzeum aufgenommen und wird bei der Abgangsprüfung vom Mündlichen befreit. Eine andere kam von der dreiklassigen Schule mit zwei Lehrern. So richtete ich mich auf Übergangslehrgänge ein, die von der höheren Töchterschule in das zweite Jahr der Studienanstalten und das zweite Jahr der Lehrerinnenseminare führten. Wir dürfen uns ein befähigtes Kind nicht in den Rubriken unserer Stoffverteilung in geistiger Entwickelung denken; es springt, klettert in geistigem Fortschritt, aber sichere, zielbewußte Führung muß es haben. („Die Landschulen im Rahmen der Einheitsschule." Preuß. Lehrerztg. v. 9. 12. 1919.)

Diese Vorbereitung hat nur den Eintritt in die höhere Schule als Ziel. Wir brauchen aber eine breitere Grundlage: die allgemeine Hebung der Landschule durch eine vollkommenere Schulform.

Das preußische Schulunterhaltungsgesetz weist uns den Weg der Schulverbände. Dieser Weg ist noch lange nicht zu Ende gegangen; man hat ihn eben erst beschritten. 1911 besuchten von den 6,6 Millionen preußischer Volksschulkinder rund 40 v. H. Schulen von höchstens 3 aufsteigenden Klassen, darunter allein 10 v. H. 1 klassige Volksschulen, 23 v. H. 4—6 klassige und 37 v. H. 7—8 klassige Schulen!

Es ist ein guter Anfang zum Aufstieg. Die einklassige Schule wird bereits Ausnahme, die zweiklassige und die dreiklassige Schule mit zwei Lehrern fängt an, auf dem Lande zu überwiegen, die Mehrzahl der preußischen Kinder genießt bereits die Vorteile der mehrklassigen Schule.

Der Grundsatz des Schulverbandes muß weiter greifen. Der Gedanke der Vielgliedrigkeit der Schule durchbreche die starre ländliche Eigen-Zwergschule der kleinsten Gemeinden.

Zwei Formen sind denkbar: Die völlige Zusammenlegung mehrerer ein- und zweiklassiger Landschulen zu vielklassigen in einem Mittelpunkts-

dorf oder aber der Aufbau gemeinschaftlicher gegliederter Oberstufen auf den einzelnen Unter- und Mittelstufen.

Beide Arten haben ihre Vorteile. Die gänzliche Zusammenlegung ist nicht überall durchführbar. Bei größeren Entfernungen kann man nicht schon den Unterstuflern die weiten täglichen Schulwege zumuten. Oft genug aber wird unter Ersparung bedeutender sachlicher und persönlicher Kosten aus 5—6 einklassigen eine dreiklassige Schule mit zwei Oberstufenabteilungen oder eine vierklassige Schule entstehen. Sonst wird der zweite Weg möglich sein: die Kleinen bleiben in der Heimatschule, die „Großen" gehen ein Stündchen über Feld zu einer gemeinsamen Oberstufe mit Jahreslehrgängen. Von diesen muß methodisch und stofflich gelten, was wir von der Oberstufe der städtischen Bürgerschule gefordert haben: sie sollen sich die Ziele der bisherigen preußischen Mittelschule stellen. Nicht zwei fremde Sprachen (das war ein Irrweg der Mittelschulen, verschuldet durch die Einjährigenberechtigung!), sondern tüchtige mathematische, naturwissenschaftliche, staatsbürgerkundliche, deutschsprachliche Schulung auf heimatlicher Grundlage mit einer fremden Sprache als Wahlfach.

Diese Mittelpunkts-Oberstufe entlastet die kleinen Heimatsschulen; der Lehrer der Rumpfschule aus Unter- und Mittelstufe kann nun seine volle Kraft und Zeit allein den Kleinen widmen.

Beispiele: Wust hat eine dreiklassige Schule mit 2 Lehrern. Im Umkreise von 2—4 km liegen die einklassigen Schulen von Melkow, Brieft Sydow, Gr. Wulkow, Klein Mangelsdorf mit zusammen 5 Lehrern. In Wust könnte eine 5 klassige Schule mit 5 Lehrern entstehen, 2 Lehrer würden gespart, ebenso zwei Klassenräume. Oder: in Wust würde für alle sechs Dörfer eine gemeinsame Oberstufe mit zwei Lehrern eingerichtet. Die nächste Schule, die nur 2 km entfernte zu Melkow, ginge in die Wuster auf, der Melkower Lehrer träte nach Wust über.

So erhielten wir mehrgliedrige ländliche Oberstufen und mehrklassige Landschulen. Die gemeinsamen Oberstufen würden ländliche Mittelschulen sein. Von hieraus könnten einzelne Dorfjungen in die Aufbauschule eintreten, ohne deren Leistungsfähigkeit zu gefährden. Die gemeinsame ländliche Oberstufe ist aber nicht etwa Mittel im Dienste der Aufbauschule, sie ist Selbstzweck im Sinne ländlicher Bildungssteigerung. Dadurch aber wird sie gleichzeitig ein brauchbarer ländlicher Unterbau für die Aufbauschulen.

IV.

Das 9. und 10. Schuljahr fürs Land und die Aufbauschule.

Nicht jeder ländlichen gemeinsamen Oberstufe kann ein 9. oder gar ein 10. Schuljahr aufgebaut werden. Und doch braucht auch, braucht gerade das Land eine Weiterführung der geistigen Kräftesteigerung in die reiferen Jugendjahre hinein. Nicht um seine Landjugend städtischen Beamtenlaufbahnen und dem Hochschulstudium zuzuführen, wozu nur die Berufenen aus dem ländlichen Bevölkerungsüberschuß auszuwählen sind,

sondern um Führer des Landvolkes heranzubilden. Dazu genügen die Fachschulen nicht. Sie haben den Berufslandwirt als Ziel. Das Land aber braucht Leute von höherer geistiger Beweglichkeit als Führer im Gemeinschaftsleben, bei der ländlichen Bildungspflege und in der allgemeinen Volkswohlfahrt. Und wir brauchen Männer aus Bauernstamm, die über den engen Gesichtskreis des Berufsvorteils hinaussehen in vaterländische Weiten und die vom Dorf aus sich einreihen unter die Führer in Kreis, Provinz und Staat. Dazu bedarf es eines Stammes tüchtig geschulter Landbewohner, aus dem dann wieder wenige Führer hervorwachsen. Hört die straffe geistige Schulung mit dem 14. Lebensjahre auf, wo die Abstraktionsfähigkeit und Urteilsreife erst einsetzt, so ist die geistige Aufschließung des Landes unmöglich. Das Land wird weiter schlafen.

Auf die gemeinsamen Oberstufen baut sich daher ein 9. und möglichst noch ein 10. Schuljahr in der Kreisstadt, vielleicht noch in 1—3 geeigneten Landstädtchen oder in einem größeren Dorfe auf. Hier sammeln sich alle Befähigten, die eigener Lernwille und vorausschauender Elternwille weitertreiben.

Von der Heimat aus wird hier noch einmal die Welt, die äußere und geistige, erfaßt. Aber die Schulung in Sprachen, Form und Zahl gehe ihren unerbittlichen sachlichen Weg. Das ist auch möglich gerade bei Berücksichtigung des Heimatlichen. Fr. Paulsen weist in seinen gesammelten Vorträgen und Aufsätzen (Deutsche Bücherei) begeistert auf „Dorf und Dorfschule als Bildungsstätte“ hin: „Ich wage zu behaupten: keine Universität bietet ihren Studenten in größerer Vollkommenheit, was sie brauchen, als das Dorf und eine gute Dorfschule den heranwachsenden Knaben bietet, was er braucht und bewältigen, in wirkliche Kraft der Erkenntnis und Handelns umsetzen kann.“

Dies 9. und 10. Schuljahr für Dorfbegabungen kann eine selbständige Mittelschule sein, oder aber die selbständige oder einer nahen Hauptanstalt angegliederte Unterstufe einer höheren Aufbauschule bilden.

Dann ist für weiter emporstrebende Dorfbegabungen der Übergang zur Hauptanstalt einer Aufbauschule geschaffen. Die Schüler mögen aus wissenschaftlicher Neigung die Aufbauschule noch weiter besuchen, einst um so befriedigter die Scholle zu bebauen und der Heimat geistiger Führer zu werden, oder sie mögen, wenn ihnen das Dorf keinen Eigenbesitz ermöglicht, als Glied der ländlichen Überschußbevölkerung, die unser Stadtvolk verjüngt, in andere praktische oder in gelehrte Berufe eintreten. So verwachsen die Ziele: geistiger Aufschluß des platten Landes und Anschluß an die nationalen Bildungswege bis zur Hochschule ineinander durch das weitverzweigte Netz von Aufbauschulen mit ihrem ländlichen Unterbau und Zweig-Unterstufen.

V.

Das Wachsen der Aufbauschulen.

Wie wird die Aufbauschule?

Wir sahen: von unten her. Sollen wir nun solange warten, bis der ganze Unterbau sich zu der von uns erstrebten Höhe hebt?

Es ist besser, sofort Hand ans Werk zu legen, heute und morgen.

Die Aufbauschule setzt jetzt dort ein, wo ihr jetziger Unterbau, die kleine Volksschule, aufhört. Allmählich erhöht sich diese Grundlage und mit ihr ihr eigener Angriffspunkt. Unter- und Aufbau wachsen durch- und miteinander. Die Umgestaltung der Landschule wird ein Jahrzehnt und länger dauern, ja ein Menschenalter hindurch fortschreiten. Und mit ihr wachsen und schreiten fort die höheren Aufbauschulen und damit die Vereinheitlichung und allgemeine Hebung unseres völkischen Bildungswesens. Damit werden wir zu einem Volk aus den zwei sich nicht verstehenden Völkern der Ungebildeten und der Gebildeten. Die stark abgestuften Begabungsgrade werden weiter Bildungsabstufungen bedingen; aber nicht werden die Begabungen einer Schicht zwangsläufig verkümmern und von der Mitwirkung an der geistigen Arbeit des Volkes weiter ausgeschlossen sein und die Begabungen und Unfähigkeiten einer anderen Schicht oder hauptsächlich der bevorzugten Orte allein unser Volk führen und leider so oft — nicht führen. Arbeitersohn und Landjunge sollen keine Ausnahmeerscheinungen auf der höheren Schule mehr sein. Dann erst haben wir die Einheitsschulen. Wo das Neuland für unsere höhere Schule (die Begabteren vom Lande und aus der städtischen Arbeiterbevölkerung) nicht schon Schulen hat, da soll die Schule zum Neuland wandern: als Aufbauschule in die Landstädte und mit ihren Zweigen bis ins Dorf.

VI.

Oberrealschule und Reformanstalten als Aufbauschulen.

Wo Mittelschule oder ein fremdsprachiger Zug der Volksschule der höheren Aufbauschule bereits Lehraufgaben vorwegnehmen, würden die so vorbereiteten Schüler in der Unterklasse der Aufbauschule den fremdsprachigen Unterricht nochmals von mensa, la table oder the table ab zu beginnen haben. Das ist natürlich ein Unding. Sie treten vielmehr sofort 13jährig ins zweite Schuljahr der Aufbauschule ein oder 14jährig ins dritte.

Ihnen böte sich noch ein zweiter Weg. Da die vierklassige Grundschule reichsgesetzlich festgelegt wird, so beginnen die höheren Schulen künftig erst mit dem 5. Schuljahre. Die Oberrealschule setzt jetzt und wohl auch in Zukunft mit der zweiten Fremdsprache nach weiteren drei Jahren ein. Begabte Kinder aus der Volks- oder Mittelschule mit einer fremden Sprache könnten also nach 4 Grundschul- und 3 Sprachjahren mit 13 Lebensjahren in die Oberrealschule gewagt werden. Man nehme sie dort nur vorurteilsfrei auf, lasse ihnen freundlich und weitherzig mindestens ein Jahr Zeit. Dann wird sich zeigen, ob sie zu den Überfliegern gehören, die trotz Überschlagens von Klassenstoffen bald zu den besten gehören oder nicht. G. Louis' Vorschlag („Neugestaltung des Schulwesens". Berlin, Weidmann, 1920), in vier Sprachjahren der Mittel- (oder Volks-) schule drei Jahre der höheren Schule zu ersetzen, berücksichtigt nur den Durchschnitt. Seinetwegen aber sollen Überdurchschnittsbefähigungen nicht

wegen Kleinglaubens der Lehrer ein Lebensjahr verlieren. Für den Durchschnitt aber nehmen wir Louis' Vorschlag gern an.

Ähnlich ließe sich ein Übertritt vom Sprachenzug der Volks- oder Mittelschule zum Reform-Realgymnasium ermöglichen.

Oberrealschule und Reformrealgymnasium, vielleicht auch das Reformgymnasium, würden so von ihrer Mittelstufe ab geradlinige Fortsetzungen für Begabte auch aus der Volksschule. Der Grundsatz des Aufbaues neben der Abzweigung würde dadurch auf die geeigneten Abzweigformen der höheren Schule übertragen. Oberrealschule und Reformanstalten bleiben ihrem Wesen nach Abzweigschulen, würden für stärkere Begabungen aber ausnahmsweise auch Aufbauschulen. Damit trügen auch sie zur Erschließung der ländlichen Bildungsgelegenheiten-Einsamkeit und zur Schaffung von Aufnahmebecken für städtische Verpatete ihr Teil bei.

Die Aufbauschule als Grundgedanke der Einheitsschule.

Der Gedanke der Aufbauschule muß über den einer bloßen Einrichtungsform weit hinauswachsen. Auch die bildungstheoretisch berechtigte Forderung nach einer vierten Gattung der höheren Schule, der deutschen Oberschule, erschöpft den Gedanken nicht.

Sie ergänzt den Gedanken der Grundschule erst zu dem der Einheitsschule. Vier Grundschuljahre, und im übrigen kein organischer Zusammenhang, sondern nur die zweifelhaften „Übergangsmöglichkeiten": das wäre keine Vereinheitlichung, sondern nur eine vierjährige Gleichheitsschule unter Erhaltung der Starre unseres getrennten Schulvielerleis. Grundschule, Mittelbau und Aufbauschule zusammen verwirklichen Comenius und Süvern, Paulsen, Wundt und Kerschensteiner.

So habe ich die Aufbauschule als Grundlage der Volksversöhnung durch Vereinheitlichung der deutschen Bildungswege zu einem gemeinschaftlichen Zielpunkte hin aufgefaßt und in den Beratungen des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht vertreten, zuerst im vorbereitenden Unterausschuß und dann in der Vollversammlung des erweiterten pädagogischen Ausschusses.

Die Aufbauschule sah ich zuerst als Verwirklichung des Einheitsschulgedankens in einer anregenden Ministerialsitzung zu Ehren unserer österreichischen Gäste aus dem Nachbarschulhause. Der österreichische Gesandte Hartmann, der Leiter des österreichischen Lehrerbildungswesens Fadrus und der Landesschulinspektor Dr. Ortmann wünschten sich über die preußischen Anschauungen zum geistigen Wiederaufbau zu unterrichten. Haenisch, Becker und Reinhardt, Fadrus und

Ortmann sprachen. Reinhardts Plan, der in Anlehnung an Süvern, aber Süvern abschwächend, eine selbständige Mittelschule auf die Grundschule setzt und die unteren zwei Mittelschuljahre als Unterbau der höheren Schule einführt, hat doch das eine gegen sich, daß nach vier gemeinsamen Jahren das Verbauen und Trennen ähnlich wie früher einsetzt. Wer nach vier Jahren nicht in die fremdsprachige Mittelschule eintritt, findet nirgends wieder den Anschluß an die weiter führenden Bildungswege seines Volkes. Reinhardts Mittelschule ist eine Abzweig-, keine Aufbauschule.

Fadrus forderte darum die Verzweigung innerhalb des Volksschulganzen und innerhalb desselben Schulgebäudes.

Dr. Borchert fürchtete, die Abzweigungen und Sonderungen seien sämtlich verfrüht; sie sollen erst nach der Volksschulzeit einsetzen. Das schien mir jedoch ein Verlangsamen der Entwicklung und eine einseitige Berücksichtigung der spät erkennbaren Begabungen. Warum sollte, wo's ging, die kostbare Jugendzeit nicht stärker ausgenutzt werden, als es in einer gänzlich ungesonderten Volksschule möglich ist? Wenn nur jede Begabung auch nach Durchlaufen der Volksschule noch weiter führende Bildungswege findet, dann schien mir Comenius' Weissagung der Einheitsschule und Süverns Plan dafür erfüllt. Der Ausschluß andersartiger früher beginnender Aufstiege ist durch den Grundgedanken nicht gefordert. Es ist eine Gefahr, nur eine Seite der Sache zu sehen. Jeder Gedanke ist mehrseitig.

Aus diesen Erwägungen heraus schrieb ich während der Ausführungen der andern Redner, meine eigenen Gedanken zusammenfassend und die Gegensätze verbindend, folgende Richtlinien auf, die ich in der Versammlung als Schulplan vortrug. Sie könnten heißen: Die Verwirklichung der Vereinheitlichung des deutschen Schulwesens von der Aufbauschule aus.

Richtlinien zum Aufbau des deutschen Bildungswesens [1]).

(Die Vereinheitlichung des Schulwesens durch die Aufbauschule.)

A. Ziel.

Unter Aufrechterhaltung der Höhe unserer Bildungsziele in den Spitzenschulen (Kulturstandpunkt), Hebung der Volksschule und Aufbau der Oberschule auf der Volksschule (sozialer Grundsatz), damit Ermög-

---

[1]) Diese Richtlinien habe ich dann für das Zentralinstitut zu kurzen Leitsätzen zusammengefaßt. Sie selbst hatte ich einem Vortrag in Nordhausen zugrunde gelegt; so gelangten sie in die Nordhäuser Presse und ins „Schulblatt der Prov. Sachsen", von dort in andre Blätter. Die „Neue politische Korrespondenz" hat sie dann ohne mein Wissen und gegen meine Absicht veröffentlicht und irrtümlich als „Richtlinien des Ministeriums" bezeichnet. Ich gebe die „Richtlinien" hier mit geringfügigen Änderungen wieder. Die Begriffe „Aufbauschule" und „Deutsche höhere Schule" (deutsche Oberschule) sind jedoch in den Richtlinien nicht scharf genug voneinander getrennt. Ich betone, daß es sich um meine persönlichen Ansichten, nicht um die des Herrn Ministers oder des Ministeriums handelt.

lichung des Übertritts nur der Befähigten ohne Standesunterschied in die Oberschule in einem Lebensalter, in dem Begabungsrichtung und Begabungshöhe im allgemeinen deutlich erkennbar sind (psychologischer Grundsatz). Die Angleichung der Grund- und Oberschule aneinander setzt Vereinheitlichung, die Mannigfaltigkeit der Kulturziele, der Gesellschaftsaufgaben und der menschlichen Veranlagung setzt Vielgestaltigkeit innerhalb der Einheit des Bildungswesens voraus.

B. Einheitlichkeit:

Einheitliche Grundschule.

Die Grundlage der öffentlichen Bildungsanstalten ist die Volksschule (6. bis 14. oder 15. Lebensjahr).

Einheitliche Oberschule.

Die Einheitlichkeit bedingt organisatorisch die Schaffung einer Aufbauschule, dem Lehrgut nach die Einrichtung einer deutschen und dem Aufnahmegebiet nach einer Sammelschule. Die Aufbauschule schließt sich an die Volksschule an und hat die Aufgabe, Volksschüler vom 14. Lebensjahre ab in fünf Jahren zu befähigen, entweder in führende Berufe des praktischen Lebens, oder in die Fach- oder gelehrte Hochschule (Universität) einzutreten.

Um Schülern, die sich nach einjähriger Probezeit als nicht geeignet zur Erreichung höherer Bildungsziele erweisen, den Eintritt ins praktische Leben ohne Verlust eines Schuljahres zu ermöglichen, kann die Aufbauschule auch vom 13. Lebensjahre ab in sechs Jahren zur Reifeprüfung führen.

Die 4. höhere Schule, das sog. deutsche Gymnasium, lehrt verbindlich von Anfang an nur eine fremde Sprache, in den letzten drei oder vier Jahren wahlfrei eine zweite fremde Sprache. Sie wird daher am besten deutsche Oberschule heißen.

Überall, wo nur eine höhere Schule besteht, sollte diese möglichst eine Aufbauschule sein, damit sie den geeigneten Kindern aus allen umliegenden Orten noch im 13. oder 14. Lebensjahre die Laufbahn durch die höhere Schule ermöglicht. Damit erhalten die Kleinstädte, die keine eigene höhere Schule haben können, und das platte Land Anschluß an die nationalen Bildungswege bis zur Fach- oder gelehrten Hochschule, ohne daß die Kinder zu früh dem Elternhause entzogen werden.

C. Vielgestaltigkeit:

I. der Oberschulen

a) nach der Ortsgröße.

In Mittel- und Großstädten, in denen mehrere höhere Schulen nebeneinander möglich sind, findet man zunächst ebenfalls die deutsche Oberschule. Hier aber ist auch Raum zur Errichtung von höheren Schulen,

die den fremdsprachigen Unterricht in einem etwas früheren Lebensalter beginnen können. Ob der fremdsprachige Unterricht nach vier, fünf oder sechs Jahren beginnt, ist dann nicht mehr eine grundsätzliche, sondern nur eine Zweckmäßigkeitsfrage. Jedenfalls sollte die erste fremde Sprache nicht vor dem 11. Lebensjahre einsetzen. In großen und Mittelstädten wäre also Raum für humanistische Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen mit früher einsetzendem fremdsprachigen Unterricht.

b) In bezug auf Ziele und Lehrpläne.

Die deutsche Oberschule ist nicht bloß gelehrter Art, sondern sie gliedert sich in gelehrte und Fachschulen (höhere Gewerbe-, kunstgewerbliche, Handels-, Handelsrealschulen). Auch diese Fachschulen lehren eine fremde Sprache, so daß ein Übergang auch von ihnen in jede andere höhere Fachschule oder auch in die gelehrte deutsche Oberschule möglich ist. Fach- und gelehrte Oberschulen haben dieselbe Berechtigung. Reifeschüler der Fachoberschule können die Fachhochschulen und die Universität beziehen, ebenso die Reifeschüler der mehr „gelehrten" Oberschule.

II. der Grundschule.

1. Wo die Grundschule parallele Klassen nebeneinander hat, findet nicht nur eine Höhengliederung nach Jahrgängen, sondern auch eine Breitengliederung nach Begabungshöhe und Begabungsrichtung statt. Es werden die schwächeren Kinder, die nicht in die Hilfsschulen gehören, aber dem normalen Unterricht der Grundschule nicht mit Nutzen folgen können, künftig nicht mehr in den nächstjüngeren Jahrgang verwiesen, sondern zu einer besonderen Klasse zusammengelegt, in der sie eine ihrer Anlage entsprechende vermehrte erziehlich-unterrichtliche Pflege erfahren können.

2. Dadurch wird der normale Zug der Volksschule von diesen Schwachen entlastet und wird imstande sein, ungefähr die jetzigen Ziele der preußischen Mittelschule zu erreichen. Es wäre möglich, in diesem Zuge vom 6. bis 8. Schuljahre auch eine fremde Sprache zu lehren, wenn und wo es sich als zweckmäßig oder notwendig erweisen sollte.

3. Der Grundschule wird nach unten ein Kindergarten vom 4. bis 6. Lebensjahre angebaut, zur Aufnahme derjenigen Kinder, namentlich aus Arbeiterhäusern, deren Mütter außerhalb des Hauses arbeiten und ihren Kindern keine vorbereitende erziehlich-unterrichtliche Pflege angedeihen lassen können.

D. Lehrerbildung.

I. Einordnung in den allgemeinen Schulaufbau.

Die Lehrerbildung wird in den allgemeinen deutschen Bildungsaufbau einheitlich eingeordnet. Der Lehrernachwuchs geht durch jede höhere Schule, wie sie am nächsten erreichbar oder den Neigungen des einzelnen entsprechend ist. Von jeder höheren Schule aus ist der Übertritt in das pädagogische Universitätsseminar möglich. Die Lehrer werden also zum

Teil durch die Aufbau-Oberschule (13. bis 19. Lebensjahr), zum Teil durch die früher einsetzende Oberschule der Mittel- und größeren Städte gehen. Die deutsche Oberschule wird genügend Raum haben für Deutschkunde, heimatliche Kulturkunde, Werkunterricht, philosophische Propädeutik auf der Oberstufe, stärkere Betonung der Musik und wahlfreien Geigenunterricht. Alle höheren Schulen sollten mindestens im letzten Jahre philosophische Propädeutik lehren.

Die Berufsausbildung des Lehrers setzt das Reifezeugnis einer Fach- oder gelehrten Oberschule voraus und führt in einem erziehungswissenschaftlichen, schulpraktischen Lehrgang zur Lehrerprüfung.

II. Die Oberlyzeen.

Die Oberlyzeen verlieren ihre jetzige Stellung und werden zu deutschen Oberschulen für Mädchen umgestaltet. Von jeder Mädchen-Studienanstalt aus können die künftigen Lehrerinnen in die pädagogische Hochschule eintreten, genau wie die künftigen Lehrer (Vereinheitlichung der Lehrer- und Lehrerinnenbildung).

III. Die künftigen Lehrer der Oberschule.

Die künftigen Lehrer der Oberschule durchlaufen zu ihrer erziehungswissenschaftlichen Ausbildung zunächst den ersten Jahrgang der pädagogischen Fakultät. Dann folgt das Fachstudium auf der Universität oder Fachhochschule, hierauf ein schulpraktisches Jahr an einer Oberschule, zur Einführung in Erziehung und Unterricht an der Oberschule.

E. Fortbildungs- und Volkshochschule.

An die Volksschule schließt sich die Fortbildungsschule, an diese die Volkshochschule. Begabten Fortbildungsschülern wird ermöglicht, in die Fachoberschulen überzutreten.

F. Räumliche Vereinheitlichung.

1. der Oberschule.

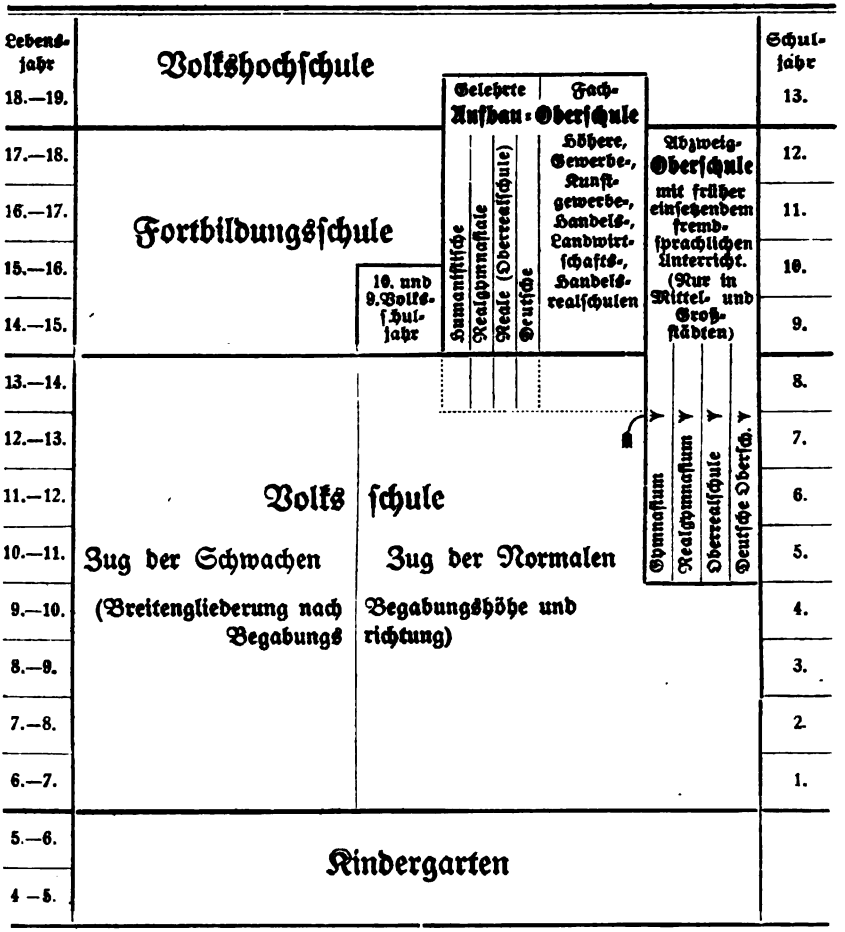
Es ist auch eine räumliche Vereinheitlichung anzustreben, dergestalt, daß die Oberschulen planmäßig über die Landesgebiete verteilt werden und nicht mehr so willkürlich, wie sie zurzeit zufällig entstanden sind.

2. der ländlichen Schule.

Einklassige Dorfschulen, die nahe genug aneinander liegen, werden zu mehrklassigen Hauptschulen vereinigt, um den Kindern eine bessere unterrichtliche Versorgung und ein Aufsteigen durch mehrere Klassen zu ermöglichen. Dadurch werden bisherige Schulräume, zum Teil sogar ganze Lehrkräfte gespart und trotzdem höher entwickelte und vollkommenere Schulsysteme geschaffen werden können.

Darstellung des Planes.

Eine anschauliche Darstellung dieses Schulplanes würde etwa so aussehen:



Der ländliche Unterbau der Aufbauschule mit seinen gemeinsamen gegliederten Oberstufen und deren Hineinwachsen in die Aufbauschulen konnte nicht dargestellt werden, ebenso nicht die Verbindung des fremdsprachigen Zuges ländlicher und städtischer Volks- und Mittelschulen mit den Mittelstufen der früher abzweigenden Oberrealschulen und Reformanstalten.

Angenommen ist hier die reichsgesetzliche Festsetzung der vierjährigen Grundschule.

Die Lehrer-, namentlich aber die Oberlehrerbildung, bedürfen besonderer Darstellungen. Ich gedenke an anderer Stelle ausführlichere Vorschläge dafür vorzulegen, die die hier kurz angedeuteten ergänzen und umgestalten werden.

Bedeutung für die Volksschule und für die Fachschulen.

Bedeutung für die Volksschule.

Die Bedeutung der Aufbauschule geht aus ihrer Begründung bereits hervor.

Neben der wirtschaftlichen und geistigen Bedeutung sei noch die segensvolle Rückwirkung auf die gesamte Volksschule hervorgehoben. Die Sonderlehrgängerei und das versteckte Vorschulwesen innerhalb der Volksschule hören auf. Die Volksschule rückt in die nationalen Bildungsgleise hinein, steht nicht mehr neben ihnen. Sie führt in alle Gattungen höherer Schulen geraden Wegs hinein, hat die höheren Schulen nicht nur neben, sondern auch vor sich. Die gesamte Volksschule wird so Grundlage der höheren Bildung: eine Grundschule! Das Ansehen der Volksschule wird gehoben, die Teilnahme aller Kreise für sie wächst, wenn die Verantwortlichen wissen, daß von ihrem Gedeihen auch die Höhe der Spitzenbildung abhängt. Die gesamte Volksschule mit allen ihren acht Jahrgängen als Unterbau der höhern Bildung fordert Erhöhung der Lehrerbildung, bessere unterrichtliche Versorgung: einst, wenn wir wieder im Aufstieg stehen, wird uns diese neue Stellung der Volksschule auch kleinere Klassen bescheren! Und wir werden den Aufstieg einst erleben!

Die Volksschule kann ihre Begabten bis zur Vollendung der Volksschulpflicht behalten. Das wird Lehrern und Schülern gleichmäßig zugute kommen. Auch die Volksschullehrer werden empfinden, wie ihre Schule aus der Aschenbrödelstellung herausgehoben wird. Und es ist nicht so gleichgültig, wie leider unsere Politiker und Unpolitiker glauben, ob ein Stand von 150 000 Männern, der 90 v. H. unseres Nachwuchses erzieht, die Einrichtung unseres Volksschulwesens als gerecht empfindet oder nicht.

Bedeutung für die Fachschulen.

Die Aufbauschule ermöglicht auch eine reichere Entfaltung unseres Fachschulwesens. Was nützt es, wenn Reinhardt u. a. unsern höhern Schulen nur die theoretisch Begabten zuweisen und die praktisch Veranlagten in die mittleren und höheren Fachschulen überleiten möchten.

Möchten! Solange nur die gelehrten Schulen Zugang zu weiterführender Ausbildung und höheren Berufen gewähren, flutet der Strom aller Vorwärtsdrängenden und Vorwärtsgeschobenen in sie hinein und durch sie hindurch. Der Techniker, der Gewerbler, der Kaufmann, der Fachlehrer, der Landwirt, der Künstler fände ein befriedigenderes Arbeitsfeld und eine bessere Vorbildung in mittleren und höhern Fachschulen, und er ginge gern durch sie hindurch, wenn diese Schulen in der Öffentlichkeit den „gelehrten" höheren Anstalten gleich gewertet und wenn sie mit gleichen Berechtigungen ausgestattet würden.

Es ist ein Widerpruch, wenn Reifeschüler des humanistischen Gymnasiums die technische Hochschule und humanistisch gebildete Einjährige die Handelshochschule beziehen können, Schüler technischer oder kaufmännischer mittlerer und höherer Anstalten aber nicht. Wir brauchen mittlere und höhere Aufbauschulen fachlicher Richtung, sowohl reine Fachschulen als auch solche, die vom Fachlichen aus alles Lehrgut durchdringen und beruflich-allgemein bilden. Alle diese Fach-Aufbauschulen sollten ebenfalls verbindlich eine Fremdsprache lehren. Dann ist von hier aus ein Übergang in die Oberklassen der deutschen Aufbau-Oberschulen möglich zwecks stärkerer theoretischer Ausbildung, als sie reine Fachschulen vermitteln können. Der Anschluß ist vor allem gegeben für theoretische Köpfe, die sich allmählich klar darüber werden, daß sie die Fachschulung nicht befriedigt.

Die Fachschulen könnten aber selbst auf der Oberstufe durch Auflockerung des starren Klassengefüges in wahlfreie Arbeitsgemeinschaften und durch die wahlfreie zweite Fremdsprache eine genügende theoretische Vorbildung auch fürs Hochschulstudium verbürgen. Dann stände an ihrem Ausgangstor die Berechtigung zum Eingang in die Fach-Hochschule und auch zum Universitätsstudium, und zwar je nach dem Wissenschaftsgebiet mit oder ohne Ergänzungsprüfung.

Dann erst wird die befreiende Arbeitsteilung zwischen sog. gelehrten und fachlichen höheren Schulen und die frühere Scheidung nach praktischen und gelehrten Köpfen durch Selbstauslese beginnen.

Eine Überzüchtung von Hochschulreifen braucht nicht darum einzusetzen, daß man die Praktiker, die jetzt die sog. gelehrten Schulen durchlaufen, Fachschulen zuführt. Das würde vielmehr nur eine Verschiebung und Umleitung bedeuten. Die entlastete gelehrte Schule bekäme Raum für die künftigen Volksschullehrer; geeignete Anstalten könnten sich auch in höhere Fachschulen umwandeln, ein Vorgang, wie er in der Umstellung von Gymnasien und Reform-Realgymnasien oder Oberrealschul-Parallelklassen bereits ein Vorbild hat.

Diese höheren Fachschulen zusammengenommen wären der Idee nach das „technische Gymnasium", das Kerschensteiner fordert. Nicht ein technisches Gymnasium, sondern eine reich gegliederte Gattung der Aufbauschulen mit sachlich bestimmten Bildungsmittelpunkten.

Bedenken.

Bedenklichkeiten gegen die Aufbauschule gibt es viele, soviel wie seinerzeit bei Einführung der Gasbeleuchtung, der Eisenbahn und des Realgymnasiums.

Ernsthafte Bedenken gibt es drei.

Erstens ein bildungstechnisches: Der langsame Gang der grundständigen höheren Schule verbürgt festere Kenntnisse, gründlichere Vertiefung, ruhigeres Arbeiten. Er nützt die Aufsaugekraft der jungen Seele besser aus, kommt ihr entgegen, paßt sich ihr an. Je jünger die Schüler, desto schneller und inniger das Ineinander-Einfühlen und Einleben; Kinderfreundschaften halten am längsten.

Das muß ohne weiteres zugegeben werden. Dennoch: Die Aufbauschule ist eben für alle jene Befähigten, denen diese glücklichen Verhältnisse nicht von Kindesbeinen an zugänglich sind. Man muß abwägen: Sollen sie darum ganz ausgeschlossen sein von weiter führender Bildung, weil sie nicht geruhsam und günstig genug sie erwerben können? Weil sie etwas später um so gieriger nachholen, was ihnen nicht zeitig genug geboten werden konnte? Die Aufbauschule ist die günstigste Schulform für die sonst ganz enterbten Bildungshungrigen und für alle diejenigen, die auf den grundständigen Schulen unter noch ungünstigeren Umständen beginnen müßten. Die bildungstechnischen Vorteile der Abzweigschulen werden aber vollkommen aufgewogen durch die bleibenden Gemütswerte, die ein längeres Verweilen im Elternhause erzeugt.

Nicht zutreffend ist der Hinweis auf die Gedächtnisstärke in jungen Kinderjahren. Die Gedächtnisforschung beweist im Gegenteil, daß sowohl die Merkfähigkeit als auch das dauernde Behalten vom 11. Lebensjahre an schnell an Stärke und Umfang zunehmen. Was mit 10 Jahren — drastisch ausgedrückt — X Stunden erfordert, wird mit 13 Jahren in $\frac{x}{2}$ bis $\frac{x}{4}$ Stunden gemerkt und dauernd behalten. Ja, auch die jüngeren Erwachsenen sind jüngeren Kindern an Gedächtnisumfang und an Stärke weit überlegen. Sie sind sich dessen nur nicht bewußt, weil sie mechanische Gedächtnisarbeit nicht mehr zu vollbringen haben. Eine mehrwöchige Übung schon macht den Durchschnittserwachsenen dem Durchschnittskinde im Merken und Behalten sofort wieder überlegen. Die Zeit etwa vor dem 12.—13. Lebensjahre als die gedächtnisgünstige und die später als die gedächtnisungünstigere hinzustellen, ist einfach Unkenntnis des Tatsächlichen. Junge Kinder stark in der Richtung des Gedächtnisses in Anspruch zu nehmen, um die spätere Zeit für Vertiefung und Denkschulung freizumachen, heißt den Eigenwert jeder Entwicklungsstufe und ihrer seelenkundlich richtigen Ausnutzung verkennen. Th. Ziegler, der den Reformschulen wegen des nach seiner Meinung zu spät beginnenden Lateinunterrichts nicht sehr wohlgesinnt ist, erkennt aber ausdrücklich an: „Jedenfalls haben sie den erfreulichen Beweis geliefert, daß tüchtige und begeisterte Lehrer in erheblich kürzerer Zeit als bisher zu den-

selben Zielen kommen können, wie sie die alten Gymnasien sich gesteckt und ihrerseits oft mindestens nicht vollkommener erreicht haben." (Gesch. d. Päd. 4. Aufl. S. 414.)

Das zweite berechtigte Bedenken ist bildungspolitischer Art: Die Zahl der Hochschulreifen wird zu groß.

Sie könnte es werden, braucht es aber nicht. Wie schon bei den Fach-Aufbauschulen gezeigt, darf es sich nur um Umleitung und Verschiebung, nicht um Vermehrung der Schülerscharen handeln. Wir brauchen, die jetzigen Lehrerbildungsanstalten eingerechnet, nicht eine höhere Schule mehr als vorher.

Es kommt nur darauf an, wer universitätsreif gemacht wird. Die Aufbauschule bedeutet den Aufschluß bisherigen geistigen Ödlandes. Das bedeutet gleichzeitig den Ausschluß minderbefähigten Nachwuchses aus den höhern Schulen. Die Dorf- und Arbeiterbegabungen werden stärker als bisher in Wettbewerb treten mit den bisherigen Besuchern höherer Schulen. Die Schwächeren, die nur Standesrücksichten und Standortsschule jetzt universitätsreif werden ließen, werden durch Begabungszugang verdrängt: eine durchaus natürliche Auslese!

Drittens scheint schwer zu wiegen eine bildungswirtschaftliche Sorge: Die Auffaugung der Begabungen aus Kleinstadt und Land und aus Arbeiterkreisen durch die Aufbauschule.

Es ist gezeigt, daß diese Begabungen dem Lande erhalten bleiben sollen und können als Führer des Landvolks und geistige Mitarbeiter an den Volksaufgaben vom Lande her. Nur der ländliche Überschuß an Begabungen wird den Städten zugeführt werden — wie es bisher auch war. Nur wird er durch die Aufbauschulen in die berufstechnisch richtige Laufbahn geleitet werden können.

Man hüte sich übrigens, fürs Land und für einen Stand sorgen zu wollen durch Beschneidung seiner Bildungsmöglichkeiten! So hat man gegen die Einheitsschule und gegen die Berücksichtigung der Begabungen aus Arbeiterkreisen während des Krieges genug — gesorgt! Erst wenn Bildung mit Land- und Handarbeit in der öffentlichen Wertung als vereinbar gilt, werden wir Völkerfrieden im Innern haben und erträglichere ländliche Zustände. Das war schon das Glaubensbekenntnis von Rodbertus.

Kein Bedenken, sondern eine Bedenklichkeit ist die Sorge, die Städte könnten aus Sparsamkeitsgründen ihre grundständigen Oberschulen in höhere Aufbauschulen umwandeln. Bei den Beratungen im Zentralinstitut wirkte dieser Einwand überraschend stark, am meisten auf die Oberlehrer. Wie lagen aber die Dinge? Ein Städtevertreter, der die Aufbauschule bekämpfte, erklärte dann plötzlich, die Städte würden natürlich nun zur Umwandlung ihrer höheren Schulen in verkürzte Lehranstalten schreiten, weil diese billiger seien! Also ein geschicktes Kampfmittel gegen den Gedanken! Man sei unbesorgt: Nach den beiden deutschen innern Erschütterungen vom November 1918 und vom März 1920 wird keine Stadtverordnetenversammlung dulden, daß

Ersparnisse am Schulwesen anderweitig verwendet werden. Die Stadtverwaltungen würden gezwungen werden, frei werdende Mittel zur Erhöhung des Unterbaus und zur Verbreiterung der Bildungsgelegenheiten zu verwenden. Aus Sparsamkeit wird keine Aufbauschule entstehen, sondern nur aus sachlich berechtigten Gründen.

Mittelschule gegen Aufbauschule.

Die Mittelschulkreise bekämpfen nicht den Gedanken der Aufbauschule an sich; sie fürchten jedoch seine Ausbreitung auf Kosten der jetzigen selbständigen preußischen Mittelschule.

Gegen den entwickelten Plan setzte ein lebhafter Kampf ein, so in der „Mittelschule", dann in einer besonderen Schrift „Die preußische Mittelschule, was sie ist und was aus ihr werden soll" und vor allem in einer nicht ganz einwandfreien Art von Unterschriftensammlungen durch Schulkinder, wogegen sich auch verschiedene Schulblätter wandten!

Die Gegengründe sind größtenteils die schon besprochenen, sind also mehr allgemeiner Art. Es muß jedoch befremden, daß die Vertreter der Tüchtigen aus dem Hause des kleinen Mittelstandes eine Überzahl von Hochschulreifen fürchten, ausgerechnet wenn eine Einrichtung vorgeschlagen wird, die gerade den Befähigten aus diesen Kreisen die nationalen Bildungswege bis zum letzten Ziele eröffnen soll. Die Überzahl ist schon jetzt vorhanden, weil ein großer Teil der Hochschulreifen aus Durchschnitts- und selbst Unterdurchschnittsbegabungen höherer Schichten besteht. Diese soll man von der Hochschule verdrängen, nicht aber den Aufstrebenden der Unterschichten den Zugang mit dem Hinweis auf diesen Mißstand wehren.

Die Beurteilung vom Standpunkte der Mittelschule aus beruht auf Mißverständnissen.

So ist selbstverständlich ein 9. Volksschuljahr wahlfrei für Tüchtige auch ohne neunjährige Schulpflicht möglich, genau wie bei der jetzigen Mittelschule. So ist es eine völlig schiefe Fragestellung, die Bildungsstufe nach der Zahl der Fremdsprachen zu beurteilen, die eine Schule lehrt. Gerade die Mittelschule mit ihren bescheidenen Ansätzen zu einer zweiten Fremdsprache (des Einjährigen wegen!) soll sich hüten, die Allgemeinbildung nach der Zahl der Fremdsprachen zu beurteilen! So sind die besonderen Charlottenburger Verhältnisse als grundsätzlicher Beurteilungsmaßstab eines ganz anders gerichteten Planes angenommen worden. Z. B. wird mit einer Sonderung von nur 7 v. H. Schwacher gerechnet, weil dies die Höchstgrenze in Charlottenburg war. In Wirklichkeit liegen die Versetzungsverhältnisse im Lande ganz anders. Bei einem Versetzungsmaßstab von 90 v. H., der gewiß für die Unterklassen der Volksschule günstig ist, treten ins 3. Schuljahr nur noch 81 %, ins 4. Schuljahr 72 %, ins 5. Schuljahr 65 % und ins 6. Schuljahr 55 % der ursprünglich Aufgenommenen ein[1]). Nach 4 Grundschuljahren wären

[1]) Vgl. Emil Schwartz, Die Einheitsschule (S. 39) und Schwartz, Die Organisation usw. (S. 56, 121). Verlag Hirt, Breslau.

also bereits 35 % Kinder durch die jetzt übliche Nichtversetzung abgesondert. Ich möchte aber mit günstigeren Versetzungsverhältnissen rechnen, obwohl diese Zahlen der großen Zahl unterdurchschnittlich befähigter Kinder in allen Bevölkerungskreisen entsprechen, und nehme nur 25 % Schwacher an (die Durchschnittszahl bei den Ergebnissen der Begabungsprüfungen!). Dann ergibt sich ein anderes Bild. Die übrigbleibenden 25 % gutveranlagter und die weiteren 50 % durchschnittlich befähigter Kinder sind den Zielen der Mittelschule durchaus gewachsen. Man beschule sie nur angemessener als jetzt! Es ist ein gesellschaftliches und staatliches Unrecht, die besseren Bildungsmöglichkeiten der Mittelschule hauptsächlich nur den Kindern eines Gesellschaftskreises und nicht allen dazu Befähigten zuteil werden zu lassen. Hier liegt ein Unterschied von Weltanschauungen vor. Die Ausführungen der „Mittelschule" sehen in der Mittelschule eine Nützlichkeitseinrichtung zur Vorbildung auf die „mittleren Stellungen in Gewerbe, Handel und Verwaltung"; ich sehe in ihr den Ansatz zur Hebung der Allgemeinbildung des unteren Mittelstandes und der Arbeiterbevölkerung und möchte sie darum über ihre jetzige Standeszielsetzung hinaus zu einem allgemeinen Werkzeug der Volksbildung erweitert wissen. Übrigens: die Anschauung, daß ein gelernter Arbeiter, ein Werkmeister, ein Vertrauensmann der Arbeiter nicht derselben Bildung bedürfen wie Inhaber von „mittleren Stellungen in Gewerbe, Handel und Verwaltung", zeugt von wenig Berührung mit Menschen und Dingen der wirtschaftlichen Wirklichkeit.

Die „gehobenen Volksschulklassen" (angegliederte Mittelschulklassen), wie sie jetzt schon in Preußen sich bewährt haben, und der fremdsprachige Zug der Volksschule nach den neuen Hamburger Plänen verdrängen nicht die Mittelschule, sie verbreiten vielmehr diese segensreiche Einrichtung. Und die gemeinsamen ländlichen Oberstufen mit einem 9. und womöglich 10. Schuljahre sind kein Mittelschulersatz, sondern die Anwendung des Falkschen Mittelschulgedankens aufs platte Land. Der normale Zug in den Städten und der ländliche Unterbau der Aufbauschule erheben die Mittelschulbildung aus der jetzigen Vereinzelung zum allgemeinen Grundsatz der Volksschulbildung.

So haben auch andere Kreise meine Vorschläge aufgefaßt, selbst Fachleute des höheren Schulwesens, die sonst Umgestaltungen wenig freundlich gegenüberstehen. In den „Praktischen Vorschlägen zur Verbesserung der höheren Schule" von schlesischen Direktoren und Oberlehrern urteilt der Herausgeber Prov.-Schulrat Dr. M. Blümel, der meinen Plan übrigens Reinhardt zuschreibt:

„Die Richtlinien lassen zwar kein in allen Einzelheiten deutliches Bild der neuen Schule erkennen, das letzte Wort ist darüber ja auch noch nicht gesprochen; sicher scheint mir aber, daß der Ausbau des deutschen Schul- und Bildungswesens nach den nunmehr veröffentlichten Grundsätzen zu einem wundervollen Gebäude führen kann, das seinesgleichen auf der Welt kaum finden dürfte. Eine Lust muß es sein, an solchem Bau mitzuwirken. Ge-

lingt es, die erſtrebten Reformen von der Volks- bis zur Hochſchule in dem angegebenen Umfange und in der geplanten Weiſe durchzuführen, ſo werden wir viel geſchmähten Barbaren uns des beſten Schulweſens auf Erden erfreuen und trotz politiſcher Ohnmacht und wirtſchaftlichen Elends die Kultur unſeres Volkes zu nie erreichter Höhe erheben können.

Hocherfreulich iſt es zunächſt, daß die Volksſchule gründlich verbeſſert und in ihren Leiſtungen nach Möglichkeit der bisherigen preußiſchen Mittelſchule angeglichen werden ſoll. Wie notwendig dieſe Hebung der Volksſchule iſt, empfindet man in allen Schichten der Bevölkerung allmählich mehr und mehr; geſprochen hat man davon vielleicht weniger, als richtig geweſen wäre."

Angegliederte gehobene Volksſchulklaſſen mit einer fremden Sprache gehören in jede Kleinſtadt. Gemeinſame Oberſtufen mit getrennten Jahrgängen können in allen günſtig gelegenen größeren Dörfern errichtet werden. Die Nachbardörfer laſſen ihre eigene Oberſtufe eingehen; ihre Lehrer widmen ihre Kraft forthin allein noch der Mittel- und Unterſtufe. Hier und da wird eine einklaſſige Zwergſchule in der Nähe eines größeren Dorfes überhaupt an die mehrklaſſige Nachbardorfſchule angefügt werden können. Eine Lehrerin (und bald werden wir eine genügende Zahl geeigneter Lehrer ebenfalls haben!) übernimmt auf der Oberſtufe fremdſprachigen Unterricht, möglichſt ſogar vier Jahre lang: und befähigte Landkinder haben in der Heimat ihre Mittelſchule! Die wird ihnen die ſtädtiſche Mittelſchule und die erſten Sprachklaſſen der Lyzeen und der Real- und Oberrealſchule und des Reform-Realgymnaſiums erſetzen.

Hierzu ein 9., hoffentlich ſpäter noch ein 10. Schuljahr zunächſt wahlfrei am Orte der gemeinſamen Oberſtufe, oder aus mehreren ſolcher gemeinſamen Oberſtufen zuſammengezogen in einem zentral gelegenen Dorfe oder Städtchen — und der Gedanke der ländlichen Mittel- oder Realſchule nähert ſich ſeiner Verwirklichung! Hier erwächſt eine neue Aufgabe für die Landkreiſe, Landräte und Kreistage. Das 8.—9. (ſpäter 10.) Schuljahr mit einer fremden Sprache wird dann auch imſtande ſein, die erſten Jahre einer deutſchen Aufbauſchule zu vertreten. So würde es vorwärts drängenden Landkindern möglich, einen Anſchluß an weiter führende Bildungswege zu finden. Nicht etwa nur, um dem Lande zu entfliehen, ſondern um ſo, mitten auf dem Lande und dem nächſten Landſtädtchen vorgebildet, einſt Führer des Landvolkes in Gemeinde und Kreis zu werden und vom Lande aus tätig an den Aufgaben der Staatsgemeinſchaft teilzunehmen.

Der Gedanke der Mittelſchule und der höhern Schule wächſt über den der Schule für beſtimmte Berufe und Bevölkerungskreiſe hinaus: er wird aus einem Sonderfall zum Volksbildungsgrundſatz.

Der ländliche und kleinſtädtiſche Unterbau der Aufbauſchule bedeutet Aufſchluß bisherigen Bildungs-Ödlandes, die Aufbauſchule ſelbſt Anſchluß an die Bildungswege der Führer unſeres Volkes.

Bisherige Verhandlungen über die Aufbauschule: Bedenken der Ober- und Hochschullehrer.

Bei allen bisherigen Beratungen über die Aufbauschule war das Ergebnis die Zusammenfassung der Bedenken der Ober- und Hochschullehrer. Sie sind gewiß berechtigt; aber es ist fraglich, ob man nicht etwas freudiger an eine Einrichtung herantreten sollte, die unsere Volksschule zur Grundlage auch der höheren Bildung zu machen imstande sein könnte, und ob man, was schon fast vor einem Jahrzehnt im alten preußischen Landtage gefordert wurde, nicht lieber führend schenken als sich abringen lassen sollte.

Ob eine „humane" und „formale" Bildung von älteren Hochbefähigten nicht auch in kürzerer Zeit errungen werden kann als von jüngeren Durchschnittsbegabungen, darüber kann nicht ohne weiteres auf Grund von Erfahrungen stabbrechend abgeurteilt werden. Für Oberschullehrer liegen spärliche Erfahrungen vor, zum Teil ungünstige (mehr bei nicht genügender Veranlagung), zum Teil sehr günstige. Die Hochschule hat darüber überhaupt noch keine Erfahrungen sammeln können.

Darum treffen die Bedenken auch mehr die inhaltliche Seite: Die deutsche Oberschule mit nur einer verbindlichen Fremdsprache. Diese darf jedoch nicht einfach der Aufbauschule gleich gesetzt werden.

Die süddeutschen Regierungen beschlossen am 22. und 23. August 1919:

> Für die auf der Grundschule sich erhebenden höheren Schulen soll ein gemeinsamer zweijähriger Unterbau die Regel, die Trennung von unten an die Ausnahme sein. Mit der Errichtung einer höheren deutschen Schule ist jedenfalls der Versuch zu machen. Sie soll eine Fremdsprache als Pflichtfach aufnehmen, mindestens 6 Jahre dauern und mindestens 7 Volksschuljahre voraussetzen. In den beiden oberen Klassen aller höheren Schulen ist in möglichst weitem Umfang die Wahl der Fächer durch die Schüler zu gestatten. Die Mittelschule (gehobene Volksschule) ist nicht auszuschließen.

Den Teilnehmern an den Vorbesprechungen zur Reichsschulkonferenz legten das preußische Unterrichtsministerium und das Reichsministerium des Innern gemeinsam folgende Leitsätze vor:

> Als geradlinige Weiterführung der Volksschulen sollen Aufbauschulen als neue Form der höheren Schulen eingerichtet werden.
>
> Die Aufbauschule ist vornehmlich als Sammelschule einzurichten zur Aufnahme der für Geistesarbeit besonders beanlagten Schüler und Schülerinnen vom Lande und aus kleinen Städten. Der Lehrplan der Aufbauschule darf die Höhe der für den Übergang zur Hochschule nötigen Geistesbildung nicht herabsetzen.
>
> Die Einrichtung solcher Sammelschulen soll grundsätzlich das Bestehen der übrigen höheren Schulen nicht gefährden.

Hier ist zum ersten Male der Begriff „deutsche Oberschule" bewußt vermieden und nur der Aufbau auf die Volksschule gekennzeichnet.

Ergebnisse der Beratung über Ziele und Lehrplan der Aufbauschule im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht.

Sitzung vom 16. Oktober 1919.

1. Die Aufbauschule erstrebt eine Bildungshöhe, die der auf den bisherigen höheren Lehranstalten erreichten gleichwertig ist.

2. Der Eintritt in die Aufbauschule erfolgt, nachdem das Ziel der Volksschule erreicht ist, also nach vollendetem 12. bis 14. Lebensjahr.

3. Die Aufbauschule umfaßt sechs Jahrgänge.

4. Der Unterricht der Aufbauschule soll wie der der Volksschule auf dem Arbeitsprinzip beruhen und innerhalb der allgemeinen geistigen Durchbildung insbesondere das Anschauungs- und Gestaltungsvermögen pflegen. Den Kern ihres Lehrgutes bilden deutsche Sprache, Geschichte und Kultur. Daneben soll in den unteren Klassen eine Fremdsprache, entweder Latein oder eine der neueren Sprachen, sowie Mathematik und Naturwissenschaften in dem Maße gelehrt werden, daß auf der Oberstufe durch Gabelung nach diesen drei Richtungen oder durch Wahlfreiheit die verschiedenartigen Veranlagungen voll entwickelt werden können.

5. Die besonderen Bedürfnisse der Mädchen müssen im Lehrplan und im Stundenplan gebührende Berücksichtigung finden.

6. Die Versammlung ist der Meinung, daß die Aufbauschule nur gedeihen kann, wenn sie an die Begabung und den Fleiß ihrer Schüler die höchsten Anforderungen stellt.

Ferner wurde folgender Antrag angenommen:

Die am heutigen Tage im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht tagende Versammlung hat von dem Wunsche des Herrn Ministers Haenisch Kenntnis genommen, ihm die nötigen Unterlagen für die mögliche Struktur der Aufbauschule zu liefern. Die Versammlung entsprach dem Wunsch des Herrn Ministers. Sie möchte aber dem Mißverständnis entgegentreten, als seien alle Anwesenden prinzipielle Anhänger der Aufbauschule. Sie stellt vielmehr fest, daß Gegner vorhanden waren, daß aber von ihrer ausführlichen Meinungsäußerung abgesehen wurde nur im Hinblick auf den Wunsch des Herrn Ministers.

Der Hochschulverband nahm bei seiner Hallischen Tagung (1920) folgende Entschließung an:

Der Hochschulverband warnt dringend vor einer Gestaltung der Aufbauschule, die für eine überwiegende Mehrzahl der Hochschulfächer nur eine Form unzulänglicher Vorbildung bedeuten würde.

Auf der ersten badischen Landesschulkonferenz vom 10. bis 14. Februar 1920 wurde die Aufbauschule als zeitlich gekürzte höhere Schulform mit nur einer Fremdsprache um ihrer Beschränkung auf eine Fremdsprache willen insbesondere von den Vertretern der Hochschulen abgelehnt. Später aber näherte man sich in der Aussprache einem Antrage, der diese neue Schulgattung zwar als zulässig bezeichnet, aber mit zwei Fremdsprachen ausstatten will.

Die Philologenverbände stehen im allgemeinen auf dem Standpunkte, daß die Aufbauschule zunächst nur als Versuch zuzulassen sei. Ein Ausschuß von Vertretern der Unterrichtsverwaltungen und von Fachmännern (Hochschul- und Oberlehrern) soll diesen Versuch überwachen.

Damit stehen wir wieder mitten im „Schulstreit" oder „Schulkrieg", wie er bis zur Erlangung der Gleichberechtigung des Realgymnasiums

und der Oberrealschule mit dem alten Gymnasium, nicht zum Vorteil der Schule und der einzelnen Lehrergruppen, geführt wurde. Wer nur in den alten Sprachen das beste Bildungsgut sieht, dem ist die Oberrealschule noch heute ein Greuel; wer die Bildungshöhe nach der Zahl der fremden Sprachen und nach der Dauer des Lehrgangs mißt, der wird die Aufbauschule, namentlich die „deutsche Oberschule", was sie auch leisten möge, stets für einen verunglückten Versuch halten.

Die Aufbauschule in den Leitsätzen zur Reichsschulkonferenz.

Die Leitsätze der Reichsschulkonferenz werden dem Gedanken der Aufbauschule im allgemeinen nicht gerecht. Sie zeigen im Gegenteil meist die Sorge, die neue Schulform als notwendiges Übel soweit wie möglich einzuschränken, oder sie verkennen ihre Bedeutung und ihr Wesen, indem sie sie der deutschen Oberschule gleichsetzen oder sie als Sonderschule für Lehrer betrachten. Prof. Dr. Binder (Stuttgart), dessen Leitsätze den Reigen eröffnen, vertritt den Standpunkt der Philologen, die fürchten, alle Umgestaltung und jeglicher Neubau bedeute die Vernichtung der deutschen höheren Schule. Er fordert:

> Aufbauschulen sollen nur in beschränktem Umfang als Versuchsschulen zugelassen werden. Sie dienen als Sammelschulen für solche Volksschüler in kleinen Städten und auf dem Lande, die für wissenschaftliche Fächer besondere Begabung beweisen. Ihre Anforderungen müssen gleich schwer sein wie die der Studienanstalten (höheren Schulen). Wie weit ihre Leistungen denen der Studienanstalten gleichwertig sind, muß durch einen Ausschuß geprüft werden, der aus Regierungsvertretern, Universitätslehrern und Philologen besteht.

Lyzealdirektor Dr. Voß (Köln) sieht die Aufbauschule nur als zwei Sonderschulen, etwa als eine wirtschaftskundliche Mittelschule und als Lehrerschule:

> Als neue Schulart gliedert sich an die deutsche Aufbauschule, die auf das 7. (mit sechsjähriger) oder 8. Volksschuljahr (mit fünfjähriger) Dauer aufsetzt. Neben Deutschkunde ist eine Fremdsprache in den Plan aufzunehmen. Die deutsche Schule gliedert sich nach zwei (drei) Jahren in die
> a) deutsche Oberschule (mit Wirtschaftskunde),
> b) deutsche Erziehungsschule (mit Erziehungskunde).

Im übrigen erscheint bezeichnender Weise die Aufbauschule nur als deutsche Oberschule bei der Frage der Lehrerbildung. Man hält sie entweder für den einzigen oder doch normalen Weg zur Lehrerbildung, oder man wendet sich gegen diese neue Absonderung der Lehrerbildung.

So fährt Dr. Voß unter „Lehrerbildung" fort:

> Sie erfolgt auf dem Wege durch eine höhere Schule. Die Oberstufe der deutschen Aufbauschule kann durch Einbeziehung erziehungswissenschaftlicher Stoffe für sie besonders geeignet gemacht werden.

Die deutsche Oberschule wird als Normalschule für Lehrer hauptsächlich vom konfessionellen Standpunkt aus gewünscht, weil die bestehenden höheren Schulen Gemeinschaftsschulen sind. So fordert die katholische Oberlehrerin Frl. Pfennings:

Die deutsche Oberschule (höhere deutsche Schule) erscheint vorzugsweise geeignet, die Bildungsgüter des deutschen Volkes zu übermitteln und für die Tätigkeit des Volkslehrers (der Volkslehrerin) unmittelbare Beziehungen lebendig zu machen.

Gegen diese Verengung des Begriffs wenden sich Muthesius und Pretzel.

Muthesius sagt in seinen Leitsätzen:

Im Sinne der Verfassungsbestimmung hat der Volkslehrer auf der ersten Strecke seiner Bildungsbahn eine anerkannte, bis zur Hochschule führende höhere Lehranstalt zu durchlaufen. Aus allgemeinen Kultur- und Bildungsbedürfnissen ist es erwünscht, die jetzt bestehenden drei Arten der höheren Schule durch eine vierte Form zu ergänzen. Aber wie es abzuweisen ist, diese neue Form, die deutsche Oberschule, aus den Bedürfnissen der Volkslehrerbildung zu begründen, ebenso ist es abzulehnen, sie als die für die wissenschaftliche Vorbildung der Volkslehrer allein in Frage kommende höhere Schule zu bezeichnen.

Die praktisch gewiß nicht unwichtige Frage, was mit den bestehenden Seminaren und Präparandenanstalten geschehen solle, darf die grundsätzlichen Erörterungen über die Lehrerbildung nicht beeinflussen.

Unsere Anschauung deckt sich am meisten mit der Pretzels:

Alle Lehrer müssen daher die grundlegende Vorbildung gemeinsam mit den Anwärtern anderer wissenschaftlicher und technischer Berufe auf den zur Hochschule führenden allgemeinen und Berufsschulen erhalten. Die Gründung besonderer Schulen für die Lehrer oder gar nur für eine Gruppe von Lehrern allein ist auszuschließen. Insbesondere darf die an sich wünschenswerte Gründung neuer Formen der höheren Schule (Aufbauschule, deutsche Oberschule) nicht in der Weise mit der Lehrerbildung verquickt werden, daß einerseits solche Schulen ausschließlich oder vorwiegend für künftige Lehrer bestimmt werden oder daß andererseits für Lehrer (oder für eine besondere Gruppe von Lehrern) der Besuch gerade dieser Schulen als Regel vorgeschrieben wird.

Auf das Verhältnis der Lehrerbildung im besonderen zu einer Art der Aufbauschule, der deutschen Oberschule, geht ein späterer Abschnitt dieses Heftes ein.

Bisherige Versuche zur Verwirklichung der Aufbauklassen.

1. Begabtenverpflanzung und Begabtenweiterführung.

Eine Umschau im deutschen Schulland nach Aufbauklassen ist ziemlich ergebnislos. Die deutschen Schulverwaltungen erstrebten mehr 1. die Aufhebung der Vorschulen, 2. die Überleitung begabter Volksschüler in

also bereits 35 % Kinder durch die jetzt übliche Nichtversetzung abgesondert. Ich möchte aber mit günstigeren Versetzungsverhältnissen rechnen obwohl diese Zahlen der großen Zahl unterdurchschnittlich befähigter Kinder in allen Bevölkerungskreisen entsprechen, und nehme nur 25 % Schwacher an (die Durchschnittszahl bei den Ergebnissen der Begabungsprüfungen!). Dann ergibt sich ein anderes Bild. Die übrigbleibenden 25 % gutveranlagter und die weiteren 50 % durchschnittlich befähigter Kinder sind den Zielen der Mittelschule durchaus gewachsen. Man beschule sie nur angemessener als jetzt! Es ist ein gesellschaftliches und staatliches Unrecht, die besseren Bildungsmöglichkeiten der Mittelschule hauptsächlich nur den Kindern eines Gesellschaftskreises und nicht allen dazu Befähigten zuteil werden zu lassen. Hier liegt ein Unterschied von Weltanschauungen vor. Die Ausführungen der „Mittelschule" sehen in der Mittelschule eine Nützlichkeitseinrichtung zur Vorbildung auf die „mittleren Stellungen in Gewerbe, Handel und Verwaltung"; ich sehe in ihr den Ansatz zur Hebung der Allgemeinbildung des unteren Mittelstandes und der Arbeiterbevölkerung und möchte sie darum über ihre jetzige Standeszielsetzung hinaus zu einem allgemeinen Werkzeug der Volksbildung erweitert wissen. Übrigens: die Anschauung, daß ein gelernter Arbeiter, ein Werkmeister, ein Vertrauensmann der Arbeiter nicht derselben Bildung bedürfen wie Inhaber von „mittleren Stellungen in Gewerbe, Handel und Verwaltung", zeugt von wenig Berührung mit Menschen und Dingen der wirtschaftlichen Wirklichkeit.

Die „gehobenen Volksschulklassen" (angegliederte Mittelschulklassen), wie sie jetzt schon in Preußen sich bewährt haben, und der fremdsprachige Zug der Volksschule nach den neuen Hamburger Plänen verdrängen nicht die Mittelschule, sie verbreiten vielmehr diese segensreiche Einrichtung. Und die gemeinsamen ländlichen Oberstufen mit einem 9. und womöglich 10. Schuljahre sind kein Mittelschulersatz, sondern die Anwendung des Falkschen Mittelschulgedankens aufs platte Land. Der normale Zug in den Städten und der ländliche Unterbau der Aufbauschule erheben die Mittelschulbildung aus der jetzigen Vereinzelung zum allgemeinen Grundsatz der Volksschulbildung.

So haben auch andere Kreise meine Vorschläge aufgefaßt, selbst Fachleute des höheren Schulwesens, die sonst Umgestaltungen wenig freundlich gegenüberstehen. In den „Praktischen Vorschlägen zur Verbesserung der höheren Schule" von schlesischen Direktoren und Oberlehrern urteilt der Herausgeber Prov.-Schulrat Dr. M. Blümel, der meinen Plan übrigens Reinhardt zuschreibt:

„Die Richtlinien lassen zwar kein in allen Einzelheiten deutliches Bild der neuen Schule erkennen, das letzte Wort ist darüber ja auch noch nicht gesprochen; sicher scheint mir aber, daß der Ausbau des deutschen Schul- und Bildungswesens nach den nunmehr veröffentlichten Grundsätzen zu einem wundervollen Gebäude führen kann, das seinesgleichen auf der Welt kaum finden dürfte. Eine Lust muß es sein, an solchem Bau mitzuwirken. Ge-

wußtsein selbst. Die geschichtliche Untersuchungsweise, die festzustellen suchte, aus welchen Schichten die Mehrzahl der Gelehrten und Künstler stammt, ist nicht imstande, die Grundfrage zu beantworten: Welchen Bruchteil hätten die einzelnen Schichten nach *den jeweiligen politischen und wirtschaftlichen Möglichkeiten* zur Anteilnahme an Forschung stellen müssen?

Die Begabungsforschung nach den neueren Methoden der angewandten Psychologie hat das deutsche Vorurteil *nicht* beseitigen können. Ich habe sämtliche Ergebnisse und Deutungen der Begabungsprüfungen verglichen, die auf der ganzen Erde irgendwie Bedeutung erlangt hatten.

Den stärksten Begabungs- und Entwicklungsvorsprung nach den Ergebnissen der zwischenstaatlichen Untersuchungen zeigen nicht Kinder höchster Gesellschaftsschichten (Brüsseler Privatschule der vornehmsten Kreise), sondern Volksschüler (Thévenot, Jeronutti).

Von 16 brauchbaren Untersuchungen zeigen 6 Beziehung zwischen Begabung und Gesellschaftsklassen, 4 keine, 6 eine umgekehrte Beziehung, d. h. nach 6 Ergebnissen waren tiefer stehende soziale Schichten den höherstehenden an Begabungsleistungen überlegen. Damit soll keine stärkere Befähigung der Unterschicht behauptet werden, sondern nur dies: die gegenteiligen Behauptungen von der Begabungsüberlegenheit der Oberschichten finden in den Testprüfungen keine Stütze.

Wohl aber besteht eine starke Ungleichheit der Begabung unter Erwachsenen und Kindern. Piorkowkis Leipziger Untersuchungen (Untersuchungen über die Kombinationsfähigkeit) lassen erkennen, wie innerhalb derselben Schule das begabteste Fünftel eines Jahrgangs dem schwächeren Fünftel bis Viertel einer um zwei Jahre ältern Klasse in Begabungsleistungen weit überlegen ist. Auch sonst steht eine Fülle von Erfahrungen und Prüfungsergebnissen dazu zur Verfügung.

Die Ungleichheit der Anlagen ist vorhanden, darin haben die Gegner der Einheitsschule recht. Die Begabungs-Trennungslinien folgen aber nicht der gesellschaftlichen Gliederung, sondern sie ziehen sich ohne Rücksicht auf menschliche Einrichtungen quer durch die sozialen Schichtungen hindurch. Eine Durchschnittslinie der Intelligenz läßt im Verhältnis in jeder Schicht ungefähr gleich viel Köpfe oberhalb und unterhalb der goldnen Mitte erscheinen. Und finden sich vielleicht in den ärmsten Kreisen mehr Schwache, so hängt das mit Armut und körperlichem Rückstand zusammen, ist also eine allgemeine Gesellschaftsschuld. Die Zahl der Begabten jedoch ist nach allen bisherigen Erfahrungen in allen Kreisen relativ gleich hoch, oder vielmehr gleich gering.

Daraus folgt: Nicht eine Schule, sondern eine wohlgegliederte die Begabungsstufen möglichst berücksichtigende einheitliche nationale Schule. Die Begabungen sind nach Höhe und Art zu verschieden für eine einzige Schule. Aber die Trennungen und Zusammenfassungen nach Intelligenzgraden werden die Grenzlinien zwischen Gesellschaftsschichten nicht kennen, sondern sie bei der Jugendbildung, soweit der Schulaufbau in Frage kommt, verwischen.

Bisherige Verhandlungen über die Aufbauschule: Bedenken der Ober- und Hochschullehrer.

Bei allen bisherigen Beratungen über die Aufbauschule war das Ergebnis die Zusammenfassung der Bedenken der Ober- und Hochschullehrer. Sie sind gewiß berechtigt; aber es ist fraglich, ob man nicht etwas freudiger an eine Einrichtung herantreten sollte, die unsere Volksschule zur Grundlage auch der höheren Bildung zu machen imstande sein könnte, und ob man, was schon fast vor einem Jahrzehnt im alten preußischen Landtage gefordert wurde, nicht lieber führend schenken als sich abringen lassen sollte.

Ob eine „humane" und „formale" Bildung von älteren Hochbefähigten nicht auch in kürzerer Zeit errungen werden kann als von jüngeren Durchschnittsbegabungen, darüber kann nicht ohne weiteres auf Grund von Erfahrungen stabbrechend abgeurteilt werden. Für Oberschullehrer liegen spärliche Erfahrungen vor, zum Teil ungünstige (mehr bei nicht genügender Veranlagung), zum Teil sehr günstige. Die Hochschule hat darüber überhaupt noch keine Erfahrungen sammeln können.

Darum treffen die Bedenken auch mehr die inhaltliche Seite: Die deutsche Oberschule mit nur einer verbindlichen Fremdsprache. Diese darf jedoch nicht einfach der Aufbauschule gleich gesetzt werden.

Die süddeutschen Regierungen beschlossen am 22. und 23. August 1919:

> Für die auf der Grundschule sich erhebenden höheren Schulen soll ein gemeinsamer zweijähriger Unterbau die Regel, die Trennung von unten an die Ausnahme sein. Mit der Errichtung einer höheren deutschen Schule ist jedenfalls der Versuch zu machen. Sie soll eine Fremdsprache als Pflichtfach aufnehmen, mindestens 6 Jahre dauern und mindestens 7 Volksschuljahre voraussetzen. In den beiden oberen Klassen aller höheren Schulen ist in möglichst weitem Umfang die Wahl der Fächer durch die Schüler zu gestatten. Die Mittelschule (gehobene Volksschule) ist nicht auszuschließen.

Den Teilnehmern an den Vorbesprechungen zur Reichsschulkonferenz legten das preußische Unterrichtsministerium und das Reichsministerium des Innern gemeinsam folgende Leitsätze vor:

> Als geradlinige Weiterführung der Volksschulen sollen Aufbauschulen als neue Form der höheren Schulen eingerichtet werden.
>
> Die Aufbauschule ist vornehmlich als Sammelschule einzurichten zur Aufnahme der für Geistesarbeit besonders beanlagten Schüler und Schülerinnen vom Lande und aus kleinen Städten. Der Lehrplan der Aufbauschule darf die Höhe der für den Übergang zur Hochschule nötigen Geistesbildung nicht herabsetzen.
>
> Die Einrichtung solcher Sammelschulen soll grundsätzlich das Bestehen der übrigen höheren Schulen nicht gefährden.

Hier ist zum ersten Male der Begriff „deutsche Oberschule" bewußt vermieden und nur der Aufbau auf die Volksschule gekennzeichnet.

Ergebnisse der Beratung über Ziele und Lehrplan der Aufbauschule im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht.

Sitzung vom 16. Oktober 1919.

1. Die Aufbauschule erstrebt eine Bildungshöhe, die der auf den bisherigen höheren Lehranstalten erreichten gleichwertig ist.

2. Der Eintritt in die Aufbauschule erfolgt, nachdem das Ziel der Volksschule erreicht ist, also nach vollendetem 12. bis 14. Lebensjahr.

3. Die Aufbauschule umfaßt sechs Jahrgänge.

4. Der Unterricht der Aufbauschule soll wie der der Volksschule auf dem Arbeitsprinzip beruhen und innerhalb der allgemeinen geistigen Durchbildung insbesondere das Anschauungs- und Gestaltungsvermögen pflegen. Den Kern ihres Lehrgutes bilden deutsche Sprache, Geschichte und Kultur. Daneben soll in den unteren Klassen eine Fremdsprache, entweder Latein oder eine der neueren Sprachen, sowie Mathematik und Naturwissenschaften in dem Maße gelehrt werden, daß auf der Oberstufe durch Gabelung nach diesen drei Richtungen oder durch Wahlfreiheit die verschiedenartigen Veranlagungen voll entwickelt werden können.

5. Die besonderen Bedürfnisse der Mädchen müssen im Lehrplan und im Stundenplan gebührende Berücksichtigung finden.

6. Die Versammlung ist der Meinung, daß die Aufbauschule nur gedeihen kann, wenn sie an die Begabung und den Fleiß ihrer Schüler die höchsten Anforderungen stellt.

Ferner wurde folgender Antrag angenommen:

Die am heutigen Tage im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht tagende Versammlung hat von dem Wunsche des Herrn Ministers Haenisch Kenntnis genommen, ihm die nötigen Unterlagen für die mögliche Struktur der Aufbauschule zu liefern. Die Versammlung entsprach dem Wunsch des Herrn Ministers. Sie möchte aber dem Mißverständnis entgegentreten, als seien alle Anwesenden prinzipielle Anhänger der Aufbauschule. Sie stellt vielmehr fest, daß Gegner vorhanden waren, daß aber von ihrer ausführlichen Meinungsäußerung abgesehen wurde nur im Hinblick auf den Wunsch des Herrn Ministers.

Der Hochschulverband nahm bei seiner Hallischen Tagung (1920) folgende Entschließung an:

Der Hochschulverband warnt dringend vor einer Gestaltung der Aufbauschule, die für eine überwiegende Mehrzahl der Hochschulfächer nur eine Form unzulänglicher Vorbildung bedeuten würde.

Auf der ersten badischen Landesschulkonferenz vom 10. bis 14. Februar 1920 wurde die Aufbauschule als zeitlich gekürzte höhere Schulform mit nur einer Fremdsprache um ihrer Beschränkung auf eine Fremdsprache willen insbesondere von den Vertretern der Hochschulen abgelehnt. Später aber näherte man sich in der Aussprache einem Antrage, der diese neue Schulgattung zwar als zulässig bezeichnet, aber mit zwei Fremdsprachen ausstatten will.

Die Philologenverbände stehen im allgemeinen auf dem Standpunkte, daß die Aufbauschule zunächst nur als Versuch zuzulassen sei. Ein Ausschuß von Vertretern der Unterrichtsverwaltungen und von Fachmännern (Hochschul- und Oberlehrern) soll diesen Versuch überwachen.

Damit stehen wir wieder mitten im „Schulstreit" oder „Schulkrieg", wie er bis zur Erlangung der Gleichberechtigung des Realgymnasiums

und der Oberrealschule mit dem alten Gymnasium, nicht zum Vorteil der Schule und der einzelnen Lehrergruppen, geführt wurde. Wer nur in den alten Sprachen das beste Bildungsgut sieht, dem ist die Oberrealschule noch heute ein Greuel; wer die Bildungshöhe nach der Zahl der fremden Sprachen und nach der Dauer des Lehrgangs mißt, der wird die Aufbauschule, namentlich die „deutsche Oberschule", was sie auch leisten möge, stets für einen verunglückten Versuch halten.

Die Aufbauschule in den Leitsätzen zur Reichsschulkonferenz.

Die Leitsätze der Reichsschulkonferenz werden dem Gedanken der Aufbauschule im allgemeinen nicht gerecht. Sie zeigen im Gegenteil meist die Sorge, die neue Schulform als notwendiges Übel soweit wie möglich einzuschränken, oder sie verkennen ihre Bedeutung und ihr Wesen, indem sie sie der deutschen Oberschule gleichsetzen oder sie als Sonderschule für Lehrer betrachten. Prof. Dr. Binder (Stuttgart), dessen Leitsätze den Reigen eröffnen, vertritt den Standpunkt der Philologen, die fürchten, alle Umgestaltung und jeglicher Neubau bedeute die Vernichtung der deutschen höheren Schule. Er fordert:

> Aufbauschulen sollen nur in beschränktem Umfang als Versuchsschulen zugelassen werden. Sie dienen als Sammelschulen für solche Volksschüler in kleinen Städten und auf dem Lande, die für wissenschaftliche Fächer besondere Begabung beweisen. Ihre Anforderungen müssen gleich schwer sein wie die der Studienanstalten (höheren Schulen). Wie weit ihre Leistungen denen der Studienanstalten gleichwertig sind, muß durch einen Ausschuß geprüft werden, der aus Regierungsvertretern, Universitätslehrern und Philologen besteht.

Lyzealdirektor Dr. Voß (Köln) sieht die Aufbauschule nur als zwei Sonderschulen, etwa als eine wirtschaftskundliche Mittelschule und als Lehrerschule:

> Als neue Schulart gliedert sich an die deutsche Aufbauschule, die auf das 7. (mit sechsjähriger) oder 8. Volksschuljahr (mit fünfjähriger) Dauer aufsetzt. Neben Deutschkunde ist eine Fremdsprache in den Plan aufzunehmen. Die deutsche Schule gliedert sich nach zwei (drei) Jahren in die
> a) deutsche Oberschule (mit Wirtschaftskunde),
> b) deutsche Erziehungsschule (mit Erziehungskunde).

Im übrigen erscheint bezeichnender Weise die Aufbauschule nur als deutsche Oberschule bei der Frage der Lehrerbildung. Man hält sie entweder für den einzigen oder doch normalen Weg zur Lehrerbildung, oder man wendet sich gegen diese neue Absonderung der Lehrerbildung.

So fährt Dr. Voß unter „Lehrerbildung" fort:

> Sie erfolgt auf dem Wege durch eine höhere Schule. Die Oberstufe der deutschen Aufbauschule kann durch Einbeziehung erziehungswissenschaftlicher Stoffe für sie besonders geeignet gemacht werden.

Die deutsche Oberschule wird als Normalschule für Lehrer hauptsächlich vom konfessionellen Standpunkt aus gewünscht, weil die bestehenden höheren Schulen Gemeinschaftsschulen sind. So fordert die katholische Oberlehrerin Frl. Pfennings:

> Die deutsche Oberschule (höhere deutsche Schule) erscheint vorzugsweise geeignet, die Bildungsgüter des deutschen Volkes zu übermitteln und für die Tätigkeit des Volkslehrers (der Volkslehrerin) unmittelbare Beziehungen lebendig zu machen.

Gegen diese Verengung des Begriffs wenden sich Muthesius und Pretzel.

Muthesius sagt in seinen Leitsätzen:

> Im Sinne der Verfassungsbestimmung hat der Volkslehrer auf der ersten Strecke seiner Bildungsbahn eine anerkannte, bis zur Hochschule führende höhere Lehranstalt zu durchlaufen. Aus allgemeinen Kultur- und Bildungsbedürfnissen ist es erwünscht, die jetzt bestehenden drei Arten der höheren Schule durch eine vierte Form zu ergänzen. Aber wie es abzuweisen ist, diese neue Form, die deutsche Oberschule, aus den Bedürfnissen der Volkslehrerbildung zu begründen, ebenso ist es abzulehnen, sie als die für die wissenschaftliche Vorbildung der Volkslehrer allein in Frage kommende höhere Schule zu bezeichnen.
>
> Die praktisch gewiß nicht unwichtige Frage, was mit den bestehenden Seminaren und Präparandenanstalten geschehen solle, darf die grundsätzlichen Erörterungen über die Lehrerbildung nicht beeinflussen.

Unsere Anschauung deckt sich am meisten mit der Pretzels:

> Alle Lehrer müssen daher die grundlegende Vorbildung gemeinsam mit den Anwärtern anderer wissenschaftlicher und technischer Berufe auf den zur Hochschule führenden allgemeinen und Berufsschulen erhalten. Die Gründung besonderer Schulen für die Lehrer oder gar nur für eine Gruppe von Lehrern allein ist auszuschließen. Insbesondere darf die an sich wünschenswerte Gründung neuer Formen der höheren Schule (Aufbauschule, deutsche Oberschule) nicht in der Weise mit der Lehrerbildung verquickt werden, daß einerseits solche Schulen ausschließlich oder vorwiegend für künftige Lehrer bestimmt werden oder daß andererseits für Lehrer (oder für eine besondere Gruppe von Lehrern) der Besuch gerade dieser Schulen als Regel vorgeschrieben wird.

Auf das Verhältnis der Lehrerbildung im besonderen zu einer Art der Aufbauschule, der deutschen Oberschule, geht ein späterer Abschnitt dieses Heftes ein.

Bisherige Versuche zur Verwirklichung der Aufbauklassen.

1. Begabtenverpflanzung und Begabtenweiterführung.

Eine Umschau im deutschen Schulland nach Aufbauklassen ist ziemlich ergebnislos. Die deutschen Schulverwaltungen erstrebten mehr 1. die Aufhebung der Vorschulen, 2. die Überleitung begabter Volksschüler in

Mittel- und höhere Schulen. Die deutsche Vorschule ist durch Reichsgesetz gefallen. Das reichlich künstliche Auslesen einer winzigen Zahl armer natürlicher Begabungen aber gehört ins Gebiet der Politik der kleinen Mittel. Die Förderung weniger Begabten war ganz dazu angetan, den Aufbau des gesamten Schulwesens nach Begabungsgraden, Veranlagungen und Neigungen zu *hindern*. Obendrein traf die künstliche Auslese durchaus nicht immer die Leistungsfähigsten. Sonderklassen, Sondereinrichtungen heben einige Volksschüler früh aus ihrem Erdreich wurzellos heraus und senken sie in den fremden Boden der höheren Schule. Das ist das verbreitetste Mittel der Begabtenauslese und des Aufstieges der Tüchtigen seit Kriegsbeginn. Eine gänzlich haltlose Begabungswirtschaft! Ein verspäteter Volksschüler, als armer Begabter auserlesen, ist eine gesellschaftliche Unmöglichkeit inmitten des Schülerstandes einer Klasse.

Berlin beschritt einen neuen Weg. Es sammelte begabte Volksschüler, sonderte sie ab und wies sie in eigene Begabtenschulen. So erlebten wir statt der Begabungs- die Begabtenschule. Berlin aber brachte den großen Fortschritt, die tüchtigen, halb richtig, halb zufällig getroffenen Volksschüler erst im 13. Lebensjahre zusammenzufassen und die höhere Sonderschule für sie somit auf die Volksschule aufzubauen. Es schuf als erste Gemeinde die voll entwickelte Sonder-Aufbauschule. Aber es verwirklichte sie nicht mehr als grundsätzliche Krönung im zu errichtenden Einheitsschulbau, sondern als Ausnahmefall. Eine Sehenswürdigkeit im vorschulübersponnenen Norddeutschland!

Wir sehen zwei Mittel: die Begabtenverpflanzung und die Begabtenaussonderung. Nirgends ein geradliniger Aufstieg aller Wollenden und Wachsenden, überall ein spärliches verstandsnüchternes Heraushaschen einzelner!

Diese deutsche Zufallspolitik ist nichts Zufälliges. Sie ist tief begründet in der sozialpolitischen Anschauung von der Verteilung der Begabungsgrade nach Gesellschaftsschichten. Hartnacke hat sie mitten im Ringen aller deutschen Söhne ums Volksdasein am unglücklichsten durch Versetzungsergebnisse an Zahlschulen und unentgeltlichen Volksschulen neu zu festigen gesucht: Im „Volke" gäbe es nur so ausnahmsweise Begabungen, daß die jetzige Schulgliederung nach Ständen gleichzeitig eine nach Tüchtigkeit sei und daß die vereinzelte Herübernahme weniger hervorragender Volksschüler in mittlere und höhere Schulen der Begabungswirklichkeit durchaus entspreche.

Aus solchen Anschauungen konnte keine Schul-Aufbau-, sondern mußte eine Schul-Übergangspolitik entstehen.

Diese deutsche Grundanschauung, die uns irgendwann zum Zusammenbruch führen mußte, ist falsch. Zum mindesten ist sie nicht erweisbar.

Die Vererbungsforschung hat die *Möglichkeit* der Begabungsvererbung nachgewiesen, nicht aber ihre Notwendigkeit. Begabung geht zwar oft durch Geschlechter, geht aber dann ebenso oft ohne nachweisliche Ursache unter. Anderswo taucht sie wiederum ohne erkennbaren Grund auf: sie ist keine Folge, sondern eine Urtatsache, ursprünglich wie das Be-

wußtsein selbst. Die geschichtliche Untersuchungsweise, die festzustellen suchte, aus welchen Schichten die Mehrzahl der Gelehrten und Künstler stammt, ist nicht imstande, die Grundfrage zu beantworten: Welchen Bruchteil hätten die einzelnen Schichten nach *den jeweiligen politischen und wirtschaftlichen Möglichkeiten* zur Anteilnahme an Forschung stellen müssen?

Die Begabungsforschung nach den neueren Methoden der angewandten Psychologie hat das deutsche Vorurteil *nicht* beseitigen können. Ich habe sämtliche Ergebnisse und Deutungen der Begabungsprüfungen verglichen, die auf der ganzen Erde irgendwie Bedeutung erlangt hatten.

Den stärksten Begabungs- und Entwicklungsvorsprung nach den Ergebnissen der zwischenstaatlichen Untersuchungen zeigen nicht Kinder höchster Gesellschaftsschichten (Brüsseler Privatschule der vornehmsten Kreise), sondern Volksschüler (Thévenot, Jeronutti).

Von 16 brauchbaren Untersuchungen zeigen 6 Beziehung zwischen Begabung und Gesellschaftsklassen, 4 keine, 6 eine umgekehrte Beziehung, d. h. nach 6 Ergebnissen waren tiefer stehende soziale Schichten den höherstehenden an Begabungsleistungen überlegen. Damit soll keine stärkere Befähigung der Unterschicht behauptet werden, sondern nur dies: die gegenteiligen Behauptungen von der Begabungsüberlegenheit der Oberschichten finden in den Testprüfungen keine Stütze.

Wohl aber besteht eine starke Ungleichheit der Begabung unter Erwachsenen und Kindern. Piorkowkis Leipziger Untersuchungen (Untersuchungen über die Kombinationsfähigkeit) lassen erkennen, wie innerhalb derselben Schule das begabteste Fünftel eines Jahrgangs dem schwächeren Fünftel bis Viertel einer um zwei Jahre ältern Klasse in Begabungsleistungen weit überlegen ist. Auch sonst steht eine Fülle von Erfahrungen und Prüfungsergebnissen dazu zur Verfügung.

Die Ungleichheit der Anlagen ist vorhanden, darin haben die Gegner der Einheitsschule recht. Die Begabungs-Trennungslinien folgen aber nicht der gesellschaftlichen Gliederung, sondern sie ziehen sich ohne Rücksicht auf menschliche Einrichtungen quer durch die sozialen Schichtungen hindurch. Eine Durchschnittslinie der Intelligenz läßt im Verhältnis in jeder Schicht ungefähr gleich viel Köpfe oberhalb und unterhalb der goldnen Mitte erscheinen. Und finden sich vielleicht in den ärmsten Kreisen mehr Schwache, so hängt das mit Armut und körperlichem Rückstand zusammen, ist also eine allgemeine Gesellschaftsschuld. Die Zahl der Begabten jedoch ist nach allen bisherigen Erfahrungen in allen Kreisen relativ gleich hoch, oder vielmehr gleich gering.

Daraus folgt: Nicht eine Schule, sondern eine wohlgegliederte die Begabungsstufen möglichst berücksichtigende einheitliche nationale Schule. Die Begabungen sind nach Höhe und Art zu verschieden für eine einzige Schule. Aber die Trennungen und Zusammenfassungen nach Intelligenzgraden werden die Grenzlinien zwischen Gesellschaftsschichten nicht kennen, sondern sie bei der Jugendbildung, soweit der Schulaufbau in Frage kommt, verwischen.

Die seelenkundlichen Voraussetzungen des Schulaufbaus lassen die bisherigen Übergangsmöglichkeiten als unnatürliche Ausnahmen erscheinen. Sie fordern vielmehr einen Aufstieg der Befähigten und Wollenden aus der gemeinsamen Grundschule entweder in eine Abzweigoberschule, oder aber, wo dies aus äußeren oder inneren Gründen nicht möglich ist, in eine höhere Aufbauschule. Beide Formen sind gleichberechtigt. Nicht berechtigt ist die Auslesere i und künstliche Übergängerei.

Wir hoffen, daß unsere Gemeindepolitik von der Begabungsverpflanzung zur Weiterführung der Begabungen aus der Grundschule in die grundständige und aus der Volksschule geradlinigen Wegs in die Aufbauschule übergeht.

2. Anfänge zur deutschen Aufbauschule.

Wir finden zweierlei Ansätze zur Aufbauschule in Deutschland: die verkürzte, höhere Schule im Anschluß an das Volksschulziel und den Aufbau auf die Volksschule zur allgemeinen Weiterführung der Volksschulbildung.

Die Aufbauschule als Kurzform der bestehenden höheren Schule ist das Kennzeichen der Berliner Einrichtungen.

Berlin hatte auf Grund der Fürbringerschen Denkschrift (1863) und der Hofmannschen Vorschläge (1877) durch Bertram bereits 1884 seine Realschule so gestaltet, daß ihre vier oberen Klassen gleichsam als Aufbau der Volksschule gelten konnten. Französisch setzte mit 8 Stunden erst in der Quarta ein, Englisch mit 5 und 6 Stunden in der Sekunda.

So wurde für die Berliner Gemeindeschulen eine doppelte Aufstiegsmöglichkeit geschaffen. Die Schüler können nach dem 5. Schuljahre, also mit dem vollendeten 11. Lebensjahr, mit der Reife für die zweite Gemeindeschulklasse in die Quinta der Realschulen aufgenommen werden, wobei ihnen ein Zeitverlust von einem Jahre entsteht, und sie können nach dem 6. Schuljahre, also mit dem vollendeten 12. Lebensjahr, mit der Reife für die 1. Klasse der Gemeindeschule in die Quarta einer Realschule eintreten.

Zu diesen Vorzügen kommt ferner hinzu, daß die Realschüler nach erfolgreichem Besuch ihrer Anstalt mit 15 oder 16 Lebensjahren ohne besondere Prüfung in die Obersekunda einer der in Berlin bestehenden Oberrealschulen eintreten und nach dreijährigem Besuch dieser Schulen die Reifeprüfung (das Abiturientenexamen) ablegen können, das sie zum Studium berechtigt. (Vgl. Moede-Piorkowski-Wolff, Die Berliner Begabtenschulen.)

Der Antrag des Abg. Cassel im preußischen Landtage (16. März 1916) regte nun den Berliner Stadtschulrat Dr. Reimann zur Schaffung der Begabtenschulen als geradlinige Fortsetzung der Volksschule an. Die Berliner Aufbauschulen setzen nach vollendetem 7. Schuljahre ein und führen ihre Schüler in sechs Jahren zum Ziele des Gymnasiums oder des Realgymnasiums. Aufbau-Gymnasium und -Realgymnasium haben

wiederum einen gemeinsamen zweijährigen Latein-Unterbau, erst die letzten vier Jahre bringen die Trennung je nach Neigung in das alte und das neue Gymnasium. Schulgeld wird, wo's angebracht ist, erlassen, daneben wird sogar im Bedürfnisfalle eine Unterhaltsbeihilfe von 300 M. gewährt.

Wie haben sich diese höheren Aufbauschulen bisher bewährt? Leider wird diese Frage verquickt mit der andern: Wie hat sich die bekannte psychologische Begabtenprüfung, also das rationalistische Auslesever fahren bewährt? Beide Fragen müssen voneinander geschieden werden. Die Auslese durch die Begabungsprüfung hat zum Teil befriedigt, zum Teil versagt. Wer etwas anderes erwartet hat, kennt die Prüfungsmethode nicht, oder er ist sehr — gläubig. Als „hochbefähigt" durch die Begabungsprüfung Bezeichnete haben z. T. versagt, die als „schwach" Gekennzeichneten sich teilweise als beste Schüler herausgestellt.

Es handelt sich also im allgemeinen um tüchtige Jungen, so wie die Aufbauschulen sie gebrauchen und wie sie sich auch nur auf höheren Schulen finden *sollten*.

Und was haben sie erreicht? Nach Dr. *Erich Schönebecks* Berichten[1]) hat zwar eine Minderheit der Ausgewählten versagt, die Mehrheit aber durch erfreuliche Fortschritte und ausgezeichnete Leistungen die Gründung der Begabtenschule durchaus gerechtfertigt. Eifer und Lerntrieb, Aufmerksamkeit und Spannung, gutes Gedächtnis und Urteilsfähigkeit sind bei den meisten „in reichem Maße" vorhanden. „So wird nicht nur die gewaltige Fülle des Stoffes ganz oder annähernd bewältigt, sondern auch die den Schülern doch ganz neue Welt mit einer Hingabe erfaßt, daß manchem Lehrer der Unterricht in den Begabtenklassen höchste Freude bedeutet." Fast alle Besucher haben den Eindruck mitgenommen, daß die Klassen weit über dem Durchschnitt der Gymnasial- und Realgymnasialklassen stehen; einige freilich haben sie nur für eine gute Durchschnittsklasse gehalten.

Ostern 1919 sind von den 52 gemeldeten Knaben 41 ohne Prüfung der höheren Aufbauschule überwiesen, 11 auf Grund einer Begabungsprüfung; im Herbst 1919 hat man auf die Prüfung bereits verzichtet.

Die künstliche Auslese hört auf; Schulleistungen, Lehreranregung, Elternwille, Schülerdrang führen in die Aufbauschule. Hier entscheiden dann die Leistungen über Verbleiben oder Ausscheiden. Das ist ein natürlicher Weg. Berlin hat ihn der kommenden deutschen Aufbauschule vorgezeichnet. Läßt sich so der erste Versuch gut an, so muß alles daran gesetzt werden, ihn erst recht für die Erschließung der schullosen Landgebiete zu gutem Ende zu führen.

Wir haben die Hoffnung, daß sich die Aufbauschule über das Berliner Vorbild hinaus entwickelt. In Berlin hat man die *Stoffe* der bestehenden höheren Schulen zusammengedrängt. Vielleicht sind manche

[1]) Zeitschr. f. angewandte Psychologie. 1919, 5—6. Deutsche Schule. 1919, 3. Deutsches Philologenblatt 1920, 6—7.

Schüler nur daran gescheitert. An Stelle des Stoffgrundsatzes hat in den Aufbauschulen, wie bei jedem Lehrplan, der Bildungsgrundsatz zu treten. Das führt zur Inhaltsseite, zu der wir nunmehr übergehen.

Vorher jedoch noch zwei andere verheißungsvolle Anfänge!

Nicht als verkürzte höhere Schule, sondern als Ausdehnung und Vertiefung der Volksschulbildung, sind die 1919 eröffneten Wiesbadener Aufbauklassen gedacht. Sie umfassen das 9. und 10. Volksschuljahr und haben nach der Volksschulzeit erst den fremdsprachigen Unterricht begonnen. Die Berichte sind vielversprechend. Die städtische Schuldeputation kommt zu dem Urteil:

> Die Arbeit in der Neueinrichtung hat trotz der kurzen Zeit eines Schuljahres bei den beteiligten Lehrkräften die Überzeugung gereift, daß mit normal begabten Schüler(innen) in einem 9. und 10. Schuljahr eine der Mittelschule gleichwertige Bildung vermittelt werden kann, zumal dem 10. Schuljahr die natürliche Altersreife besonders zu statten kommen wird. . . . . .
>
> Der Lehrplan der Aufbauklasse ist (abgesehen vom fremdsprachlichen Unterricht) dem der Klasse II einer Mittelschule annähernd gleich, und zu normalen Zeiten und weniger ungünstigen Verhältnissen sind der Stoffplan restlos und erfolgreich durchzuarbeiten und die gesteckten Lehrziele sicher zu erreichen.
>
> Es besteht bei den Lehrern kein Zweifel, daß die Besucher der Aufbauklassen in Charakterentwicklung, Urteilskraft, Hingabe an zugeteilten Pflichten und Orientierungsvermögen den Durchschnittsabsolventen der Mittelschule gleichkommen werden. Rücken im Laufe der Jahre die Schüler(rinnen) in diese Aufbauklassen auf, die 3 Jahre auf der Oberstufe der Volksschule den fremdsprachlichen Unterricht besucht haben, so werden sie beim Verlassen der Schulbank auch in den einzelnen Kenntnissen den Mittelschülern(innen) nicht nachstehen.

Auch die Regierungsvertreter haben in bezug auf Haltung, Zucht, Aufmerksamkeit und Verständnis in beiden Klassen den besten Eindruck erhalten, eine starke Urteilsfähigkeit und die Bewältigung von zwei Jahresstoffen im Französischen innerhalb eines Jahres festgestellt.

Diese Aufbauklassen erhalten nun einen neuen Unterbau durch wahlfreien französischen Unterricht in den drei letzten Volksschuljahren. Nach Ausbau dieser Einrichtung werden die Schüler, wenn im 9. und 10. Schuljahre noch wahlfreier Unterricht im Englischen erteilt würde und der englische Unterricht der Oberrealschule ein Jahr später einsetzte (also 4 Grundschuljahre, 4 Jahre Französisch, dann auch Englisch!), ohne Zeitverlust in die Oberrealschule eintreten können. Was im Französischen fehlt, werden Begabte nachholen. Man soll sie nicht mit dem Durchschnitt und Unterdurchschnitt vergleichen! Schließlich wäre dieser Übergang nicht Hauptzweck, sondern nur eine Möglichkeit. Erstes Ziel ist die Emporhebung der dazu geeigneten Volksschüler über das jetzige Volksschulziel hinaus, das durch die Unzulänglichkeit der zu frühen Schulpflichtgrenze befähigten Kindern des Volkes nicht mehr gerecht wird. Wird daneben der Anschluß nach oben ermöglicht, so hat Wiesbaden den Grundgedanken der Einheitsschule verwirklicht.

Nun sei man weitherzig und packe hier zu! Solchen Aufbauklassen, die erwiesenermaßen das Ziel der 9-klassigen Mittelschule erreichen, ge-

währe man gern die etwa bleibende Berechtigung der Mittelschule. Sonst kommen wir trotz der Aufhebung der Vorschulen nie zur Einheitsschule. Die verselbständigte Mittelschule im Rahmen des Volksschulaufbaus und die Verwirklichung des Mittelschulgedankens durch Volksschul-Aus- und Aufbau sind gleich wertvoll. Man schränke die Entwicklung der Aufbauklassen nicht ein aus Besorgnis um die Verbreitung verselbständigter Mittelschulen. Lasset beides miteinander wachsen!

Verheißungsvoll sind auch die Anfänge der Aufbauschule in Hamburg. Die Oberschulbehörde berichtet darüber:

Dem Beschlusse des Reichsschulausschusses über den Abbau der Seminare von Ostern 1920 an hat die Oberschulbehörde bereits Rechnung getragen, indem sie beschlossen hat, für Schüler, die Ostern 1920 die Volksschule verlassen und in das Seminar eintreten wollten, die bisherigen untersten Klassen der Seminare als unterste Klassen der neu zu eröffnenden Aufbauschule einzurichten. Der Lehrgang dieser Aufbauschule wird auf fünf Jahre bemessen, vorbehaltlich der zu erwartenden reichsgesetzlichen Regelung, und danach ein vorläufiger Lehrplan zunächst der untersten Klasse aufgestellt werden. Ferner hat die Oberschulbehörde bereits im Jahre 1918 Anschlußklassen eingerichtet, in denen befähigte Knaben nach dem Durchlaufen der Volksschule in einjährigem Lehrgang zum Eintritt in die 1. Klasse der Realschule vorbereitet werden. Ostern 1918 sind zwei Anschlußklassen mit je 30 Schülern, Ostern 1919 vier weitere Anschlußklassen mit je 30 Schülern eröffnet worden. Die Erfolge sind bisher durchaus erfreulich. Ein erheblicher Teil der Besucher der Anschlußklassen von 1918 wird Ostern 1920 nach Ablegung der Abschlußprüfung an den Realschulen in die Oberrealschulen übertreten. Bedürftigen Schülern werden Freistellen und nach Bedarf auch Unterhaltsbeihilfen gewährt. Ostern 1920 sollen abermals vier Anschlußklassen errichtet werden. Überdies bestehen seit Ostern 1918 fremdsprachliche Züge im Rahmen der Volksschule, die, nach dem 4. Schuljahr einsetzend, in fünfjährigem Lehrgang etwa das Lehrziel der preußischen Mittelschulen erreichen werden. Es sollen Maßnahmen getroffen werden, daß besonders befähigte Schüler, die diese fremdsprachigen Züge durchlaufen haben, auf ihren Wunsch ohne weiteren Zeitverlust in die Obersekunda der Oberrealschule eintreten können. Dies wird erstmalig Ostern 1923 geschehen.

3. Das amerikanische Schulwesen als Verwirklichung der Aufbauschule.

Alle guten neuen Gedanken sind alt: die Neue Welt hat ihr gesamtes Schulwesen einheitlich als Stufenbau übereinander aufgetürmt.

In den Vereinigten Staaten umfaßt der gemeinsame Unterbau, die Gemeindeschule (Commonschool), mit Schulzwang alle Kinder im allgemeinen vom 7. (8., zum Teil selbst erst vom 9.) bis zum 15. oder 16. Lebensjahre. Auf die englische Mosley-Abordnung (1903) machte es einen tiefen Eindruck, daß in den Unterschulen arm und reich, hoch und niedrig mit natürlicher Selbstverständlichkeit zusammenarbeiteten. Roosevelts Sohn zwischen den Arbeiterkindern war keine Ausnahme und kein Aushängeschild!

Auf diese rund achtklassige Grundschule baut sich einheitlich eine vierstufige Mittelschule auf (durchschnittlich vom 14.—18. Lebensjahre). Sie wird von einem großen Teile der Kinder besucht: eine Stadt wie Magdeburg mit 330 000 Einwohnern hätte in ihren Aufbauschulen 3300

bis 7000 Schüler. Die Aufbauklassen sind also eine allgemeine Einrichtung, keine Ausnahmen.

Geschichtlich entstand zuerst die „Latin Grammar School" (1635 in Boston), die bis zur Revolution (1776) blühte. Die Restauration brachte unter dem Einfluß von Miltons Erziehungsschriften die „Akademien", ein geschlossenes Schulganze, das das Schulwissen und wissenschaftliche Forschung zugleich lehrte, also Schul- und Hochschulbetrieb vereinte. Der Bürgerkrieg brachte den Siegeszug der neueren Form der Aufbauschule, die bekannte High School.

Das geschichtliche Verhältnis dieser sich ablösenden Schulformen ist das folgende: Die alte Lateinschule wurde der Universität von oben her unterbaut, die Akademie vereinigte Universität und Schule, die High School ist der selbständige Aufbau auf der Grundschule von unten her.

Die High School ist keine höhere Schule im deutschen Sinne. Sie verzichtet auf das Ziel, ihre Schüler hochschulreif zu machen, schließt vielmehr die Volksschulbildung krönend ab. Wohl aber gestattet ihre reiche Gliederung nach Begabungsrichtungen den Anschluß ihrer weiterstrebenden Schüler nach oben hin: zum College und zu den Staatsuniversitäten.

Sie zerfällt in

die allgemeine höhere (mittlere) Schule (High School),
die klassische Mittelschule (Classical High School),
die höhere Handfertigkeitsschule (Manual Training High School) und
die höhere Handelsschule (Commercial Training School).

Die allgemeine Mittelschule verzichtet durchweg auf die alten Sprachen und lehrt hauptsächlich Deutsch, daneben auch Französisch; die klassische pflegt Latein, dazu 2—3 Jahre Griechisch, wahlfrei auch neuere Sprachen. Alle Mittelschulen treiben Handfertigkeit, nicht als Berufsvorbereitung, also nicht mit der verfehlten Begründung, daß 90 v. H. der Bevölkerung einmal Handarbeit zu verrichten habe, sondern zur Entwicklung der „technischen Intelligenz", zur Übung von Auge und Hand und zwecks Erziehung zur Achtung vor der körperlichen Arbeit. Besonders sind diesem Unterrichtsziel die höheren Handfertigkeitsschulen gewidmet, allbeliebte Anstalten mit einer großen Schülerzahl und mit reichen Erfolgen nicht nur in der Ausbildung der Hand, sondern auch der Geisteskräfte. Die höhern Handelsschulen sind schon mehr Fach- als allgemein bildende Schulen, stehen aber, und das ist wichtig, den übrigen Mittelschulen gleichberechtigt und gleichgewertet zur Seite.

Auf die High Schools baut sich das College auf, das aber je nach Einrichtung, Größe und Zielen entweder mehr der Oberstufe unserer höheren Schulen oder aber der Universität entspricht. Jedenfalls haben die Colleges alle schon eine starke Sonderung nach Wahlfächern. Sonst ist hier alles fließend: Colleges und Universitäten. Als feststehende Einrichtung kann nur die „graduate school" gelten, die in sechs Halbjahren zur philosophischen Doktorprüfung führt.

Betrachten wir nun im Zusammenhang den amerikanischen Aufbau auf die Grundschule!

Da überrascht zunächst die Ausdehnung: überall, wo ein Bedürfnis danach ist, wo Schüler genug vorhanden sind, hat die Volksschule Aufbauklassen. Dann das Ziel: Unentgeltliche Höherführung der Bildung aller danach Strebenden und dazu Geeigneten über das in Deutschland zu früh alle Entwicklung abbrechende Schulpflichtsalter hinaus.

Dazu die Mannigfaltigkeit: sie wird der reichen Entfaltung menschlicher Anlagen in ihren Grundverschiedenheiten gerecht.

Dadurch die Möglichkeit des Anschlusses nach oben hinan die gelehrte Bildung: namentlich die klassische, aber auch die allgemeine High School erfüllen die Voraussetzungen zum Eintritt ins College und weiterhin in die „graduate schools" der Universitäten.

Der Erfolg ist Verbreiterung und Erhöhung der allgemeinen Volksbildung. Ein bloßes Einstellen auf spätere gelehrte Bildung wird vermieden.

Das zeigen auch die Abgangsziffern: 50 v. H. der Schüler traten nach zweijährigem Besuch der Aufbauklassen ins Erwerbsleben über, 40 v. H. nach drei Jahren.

Die amerikanischen Aufbauklassen sind demnach Einrichtungen zur Hebung der Massenbildung. Gleichzeitig dienen sie der Selbstauslese wissenschaftlich oder technisch befähigter Köpfe. Diese im Laufe der Mittelschuljahre sich ihrer Begabungsrichtung und ihrer Berufsbestimmung bewußt werdenden Schüler streben auf ihrem Arbeitsgebiet nach oben hin weiter, ohne künstliche Auslese, ohne einen besonderen „Aufstieg der Tüchtigen": das ermöglicht ein einheitlicher Aufbau des Schulwesens.

Der Aufbau in amerikanischer Form hat auch schwere Nachteile. Es ist jedoch fraglich, ob diese im Aufbau selbst begründet sind, oder aber in besonderen amerikanischen Verhältnissen, was zu vermuten ist.

Dem Aufbau fehlt ein tragfähiger Unterbau. Die amerikanischen Volksschulen erreichen nur das Ziel der dritten Klassen unserer achtstufigen Schulen. Lehrermangel, einseitiger Lehrerinnen-Unterricht, unzulängliche Lehrerinnenbildung, zu lockerer Schulzwang sind die Hauptursachen der Mindererfolge. Dazu kommt, daß in den amerikanischen Volksschulen verschiedensprachige Kinder zusammensitzen. Die Besonderung innerhalb der Grundschule fehlt.

Der Aufbau selbst setzt zu spät ein. Im 14. und gar erst im 15. oder 16. Lebensjahre ist schon zuviel kostbare Zeit versäumt, die sich nicht mehr einbringen läßt. Man hat das in Amerika selbst erkannt. Die Erweiterung der Schulpflicht vom 12. aufs 14. Lebensjahr brachte einfach die Hinausschiebung der Grenzlinie für den Beginn der fremden Sprache und der höheren Denkarbeit aufs 14.—15. Lebensjahr, ohne den Volks-

schullehrplan und namentlich die Lehrweise wesentlich zu erweitern und zu vertiefen. „In den letzten beiden Jahren gibt es kaum etwas zu tun. Sie sind mit trockenen Wiederholungen vollgepfropft.“ So sagt Benjamin Ide Wheeler in seinem vorzüglichen Buche „Unterricht und Demokratie in Amerika“ (Straßburg, Trübner). Und er schlägt fortfahrend vor, im siebenten Volksschuljahr dem Schüler die Wahl zwischen „einer industriellen Erziehung und dem Sprachstudium freizustellen“.

Daraus würde sich ein Heruntergreifen des Aufbaus ergeben, die Aufbauklassen begönnen damit ein Jahr früher und umfassen etwa fünf Jahre. Höbe sich gleichzeitig der zu niedrige geistige Unterbau, so kämen wir zur Annäherung an unsere Vorschläge für die Aufbauklassen.

Die Unterlegenheit der Bildung eines gleichaltrigen amerikanischen Mittel- und höheren Schülers ist also nicht im Wesen des einheitlichen Aufbaus begründet, sondern in seiner unvollkommenen, noch in Entwicklung begriffenen Art. Die einheitliche amerikanische Aufbauschule aber hat einen Segen, den Deutschland erst ahnt: sie baut ein großes Volk ständig einheitlicher auf, unsere Schulzerklüftung zerreißt mehr und mehr das deutsche Volk. Die amerikanischen Aufbauklassen heben die Massen, unsere bloßen Abzweigschulen schließen sie aus und schließen umgekehrt die sog. Gebildeten vom Volke ab. Die Aufbauschule dient dem gesamten Gemeinschaftsleben, dem erwerbsmäßigen und dem geistigen, unsre Abzweigschulen haben einseitig gelehrte Bildung als Ziel, obwohl nur ein winziger Bruchteil der Schüler ihm gewachsen ist und ihm nicht nachstrebt, während der größte Teil mit früh abgebrochener gelehrter Rumpfbildung ins tätige Leben eintritt. Einem Aufbauplan liegt die Volkseinheit als Leitgedanke zugrunde, die ausschließliche Abzweigschule vergißt über einer Volksaufgabe, wenn auch einer gewichtigen, die Sorge ums Volksdasein. Abgesonderte gelehrte Schulung ohne Verbindung und Fühlung mit der Massenbildung ist im Zeitalter der Maschine ein langsam aber sicher wirkendes Sprengmittel. Neben der höhern Abzweigschule brauchen wir darum die Aufbauschule mit allen Vorteilen der amerikanischen ohne ihre Nachteile. Dann kann die gelehrte aus der Volksbildung hervorwachsen.

Stundenpläne des verkürzten Alt- und Realgymnasiums.

Die Berliner höheren Aufbauschulen haben folgende Stundenpläne:

Gymnasium.

	UIII	OIII	UII	OII	UI	OI	Summe
Religion	2	2	2	2	2	2	12
Deutsch	5	5	4	4	4	4	26
Latein	10	8	7	7	7	7	46
Griechisch	—	—	8	7	7	4	29
Französisch	—	6	3	3	3	3	18
Geschichte	2	2	2	3	3	3	15
Geographie	2	1	1	1	1	1	7
Mathematik	5	4	3	3	3	3	21
Naturwissenschaften	2	2	2	2	2	2	12
Zeichnen	2	2	—	—	—	—	4
	30	32	32	32	32	32	190

Realgymnasium.

	UIII	OIII	UII	OII	UI	OI	Summe
Religion	2	2	2	2	2	2	12
Deutsch	5	5	4	4	4	4	26
Latein	10	8	4	4	4	4	34
Französisch	—	6	4	4	4	4	22
Englisch	—	—	6	4	4	4	18
Geschichte	2	2	2	3	3	3	15
Geographie	2	1	1	1	1	1	7
Mathematik	5	4	4	4	4	4	25
Naturwissenschaften	2	2	3	4	4	4	19
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	12
	30	32	32	32	32	32	190

Eigne Vorschläge für humanistische und realgymnasiale Aufbauschulen.

Aufbauschule humanistischer Richtung.

Kl.	6	5	4	3	2	1	Summe
Religion	2	2	2	2	1	1	10
Philosophische Propädeutik	—	—	—	—	1	1	2
Deutsch	4	4	4	4	4	4	24
Latein	9	8	7	6	6	7	43
Griechisch	—	—	8	7	6	6	27
Gesch. u. Staatswissensch.	3	3	2	2	3	3	16
Erdkunde	2	2	1	1	1	2	9
Naturkunde	3	4	3	2	3	3	18
Mathematik	5	4	3	3	3	3	21
Zeichnen	2	2	2	1	1	—	8
Musik	1	1	1	1	1	1	6
Turnen	3	3	3	3	3	3	18
Werkunterricht	—	2	—	—	—	—	2
	34	35	35	32	33	33	204

Anpassung der Bildungsarbeit und des Bildungsgutes an die Aufbauform.

Die Aufbauform an sich bedingt keine andere Einstellung zum Bildungsgut, als sie die bestehenden Schulen haben. Man würde sich mit der Anpassung der Stoffe unserer drei höheren Lehranstalten an den verkürzten Lehrgang begnügen können, wenn nicht aus andern Gründen eine weitere geistige Arbeitsteilung durch Schaffung einer auch inhaltlich neu gerichteten Schule wünschenswert erschiene.

Die Frage für den verkürzten Lehrgang lautet: *Soll die neue Aufbauschule den gesamten Stoff der höheren Schule zusammengedrängt bieten, also die Lehraufgaben von neun Jahren auf sechs Jahre zusammenpressen?*

Das haben leider die Berliner Begabtenschulen getan; das aber wäre der Sieg des Stoffgrundsatzes. Daraus erklären sich manche Schwierigkeiten der Berliner Aufbauschulen: überhastetes Vorwärtsdrängen, keine Zeit zu ruhiger Besinnung, Arbeitsüberhäufung, Stoffherrschaft statt Beherrschung des nur als Mittel dienenden Stoffes.

An die vierte Form der höheren Schule, die verkürzte deutsche Oberschule, heranzutreten, war es damals noch nicht an der Zeit. Aber auch Alt- und Realgymnasium sollten nicht gewaltsam von 9 auf 6 Jahre zusammenfallen.

Dem Stoffgrundsatz stellen wir den Bildungsgrundsatz entgegen: die Entwicklung der geistigen Kräfte, die Entfaltung aller Denk-, Gefühls- und Willensanlagen durch *Erwerbung* der wertvollsten Bildungsgüter in selbsttätiger Arbeitsgemeinschaft. Dies Einleben in Einzel- und Volks-Willensvorbilder und ihre Denkarbeit, dies Emporringen an Eroberten und an Fragestellungen ist an ein Stoff*maß* nicht gebunden, noch weniger an eine Stoffvollständigkeit. Alles Lehrgut hat nur Wert, soweit es die Aufwärtsentwicklung des werdenden Menschen fördert und soweit es nicht durch seine Last die gesunde geistige und leibliche Entfaltung hemmt.

Erdrückung statt Entfaltung wäre die Folge des Zusammenpressens der Gymnasialstoffe von neun Jahren auf sechs.

Das weist gleichzeitig auf eine Berücksichtigung der Psychologie des jugendlichen Begabten und auf seine Arbeitsweise hin. Wird schon jetzt die heutige Schularbeitsweise als ein Gegensatz zur Seelenverfassung des Jugendlichen empfunden, um wieviel stärker muß der Drang zum Ausgleich zwischen beiden wirken bei Jugendlichen, die erst im 13.—14. Lebensjahre an die eigentliche wissenschaftliche Arbeit herantreten! Die größere Gefühlsreife namentlich, ein Ahnen von Zusammenhängen, die Kindern noch verschlossen sind, die Möglichkeit, Willensvorbilder und fremdes Einzel- und Volksleben in bescheidenen Grenzen in sich nachzuerleben, verbietet von selbst, die Sexta- bis Tertiastoffe gehäuft und in jetziger Art, nur in kürzerer Zeit, von Jünglingen erarbeiten zu lassen.

Begabte bedürfen außerdem wenigerer Einzelfälle, um zum Allgemeinen, zum Gesetz und zum Wesentlichen emporzusteigen — das ist das Kennzeichen hoher Befähigung —, und so münden alle Begründungen zusammen in die eine Folgerung: Nicht Durchhastung sämtlicher Stoffeinzelheiten in kürzerer Zeit, sondern Emporbildung zur gleichen Urteilshöhe und Auffassungsfähigkeit am Wesentlichen der großen Bildungsgüter und durch eine dem vorgeschrittenen Alter angepaßte Arbeitsweise.

Sextanerhaft ins Latein einzuführen, ist selbst bei Arbeits- und Denkhelden noch immer mißlungen. Hebbel kam dabei nicht über die Anfänge hinaus, schrieb aber bald sein großes Werk über das Drama. Rousseau, in den Verstandeskräften nicht mit Hebbel wetteifernd, lebte sich ohne jede Hilfe in die lateinischen und griechischen Klassiker lesend ein und beherrschte aus den Schriftstellern heraus die Sprachformen, wie wir in der Muttersprache. Das waren beides Ausnahmen, gewiß! Darum zwei Gegenbeispiele! Der spätere Schulrat Polack hat als junger Lehrer vergeblich mit den Anfängen der lateinischen Grammatik gerungen und es so nie zur Cäsar-Lektüre gebracht; Berthold Ottos Schüler beginnen mit — Horazens Oden! Das mag der Ausschlag des Pendels nach der Gegenseite sein. Aber ein anschauliches Beispiel lehre uns den Sinn des Wagnisses: Ein guter Realgymnasiast geht mit dem Einjährigen ins Leben hinaus, kommt nach einem Jahre zurück, da er das für den erstrebten Beruf notwendige ärztliche Gutachten nicht erhalten kann, und bittet den Direktor um versuchsweise Aufnahme in die Unterprima unter Überfliegung der Obersekunda. Der Versuch wird kopfschüttelnd gemacht, der Schüler geht aber nach einem Jahre als erster in die Oberprima! War er ein Genie? Durchaus nicht! Er war dem bisherigen Klassenersten geradehin ebenbürtig, vielleicht nicht einmal ganz. Und wie war dann das Wunder möglich? Irgendwelche Nachhilfe hat der Schüler nie gehabt. Das heißt: keine fremde. Aber *eigne* um so mehr. Er mußte in Latein und den neueren Sprachen stets ein paar Wörter mehr nachschlagen, öfter seine Sprachlehre befragen, mathematische Sätze ergänzend aus dem Stoff der vorigen Klasse neu lernen — *oder unbewußt und ungewollt selbst finden*. Hier liegt das Geheimnis der Arbeitsweise für Verspätete und Nachholer. Auch in städtischen Volksschulen kann man dies selbständige geistige Verdauen beobachten bei Überfliegern, die vom Lande kommen und die im Verhältnis zu städtischen Altersgenossen gleichsam stofflos in die mehrklassigen Schulen eintreten. Dies selbständige Ergänzen, Verarbeiten, Eingliedern und Erfinden hat höchsten Bildungswert. Der Durchschnitt hat jetzt das alles nicht nötig, selbst Begabten nimmt die Schule diese Selbstbildungsarbeit ab. Der Verspätete, der Überflieger hat es nötig, darum schlägt er oft Gleichbefähigte. Er ringt mit den Stoffrätseln, die ihm die unregelmäßige Schulbahn auferlegt; der Normalschüler hat „alles verstanden". Dem Überflieger tauchen immer wieder, selbst bei Erholung und vorm Einschlafen, Fragen und Lösungsversuche auf, bis ihm beim Nachschlagen oder Nachgrübeln endlich das erlösende „Ach, so

ist es!" aufleuchtet. Dies selbsttätige Ergänzen ist ein Stück eignen Lebens, ist innerer Kampf, Hingabe und Sammlung, nicht das regelrecht „schulmäßige" Aufnehmen und Stoff„können". Es stählt Willen und Verstand, spornt an, gibt ein anderes, ein mehr sittliches oder doch persönlicheres Verhalten zum Bildungsgut.

Diese Ausnahme-Arbeitsweise werde Vorbild für Auswahl und Erwerb des Bildungsgutes in der Aufbauschule.

Dann sind auch verkürzte Alt- und Realgymnasien keine Erdrückungsanstalten, sondern Vermittler fremder und eigener Volkheit für Verspätete. Und weil das denkbar und notwendig ist, darum fordern wir Aufbauschulen auch humanistischer und realgymnasialer Richtung. Nicht nur für Landpfarrersöhne und begabte Landjungen, die Geistliche werden möchten allein, sondern auch für andere Sprachbegabungen mit starkem Sprachtriebe und mit Rücksicht auf die überkommene Aufgabe unseres Volkes, beredte Künder und Forscher des Altertums zu bleiben, wie's an Winkelmanns Denkmal in Stendal zu lesen steht.

Wie sich ein Lehrplan fürs verkürzte Alt- und Realgymnasium mit allen Stoffangaben gestaltet, kann heute ein einzelner nicht angeben. Fachmänner der Wissensgebiete, Psychologen und Schulmänner zusammen haben diese Aufgabe zu lösen.

Allgemein aber ließe sich das Vorbild der Überflieger-Arbeitsweise so auf die verkürzte Schulform anwenden:

Die Stoffauswahl bricht mit dem verhängnisvollen Grundsatz der Vollständigkeit und des Übersichtsgötzendienstes, sie werde aussondernd, gruppenbildend, wertbetonend. Der Wert liegt stofflich im Typischen, formal im Reichtum an Fragestellungen, sittlich einerseits im Willens- und Arbeitsvorbild, andrerseits im Ansporn zur Überwindung der Schwierigkeiten und in deren Größe.

Von diesen Stoffkernen aus wachse Ring um Ring durch eigenes und arbeitsgemeinschaftliches Suchen, Irren, Versagen und Finden. Das ist der Sinn der Arbeitsschule geistiger Art für Verspätete, für verkürzte Schulen und schließlich für alle.

Die Berliner Aufbauschulen zeigen hier gute Anfänge. Dr. Erich Schönebeck berichtet im Philologenblatt (1920, 6—7): „Wichtiger als die Erfüllung stofflicher Ansprüche ist die Belebung der Phantasie, ist vor allem die vom Lehrer angeregte Selbstentfaltung des Schülers, der auch die Einführung von Wahlfächern und die Umwandlung einer Lern- in eine Lebensschule mehr Rechnung tragen würde. Die Quellen, aus denen reichste Anregung geschöpft wird, sind vor allem musikalische Vorträge und Erläuterungen des Gesanglehrers (Loewesche und Schubertsche Vertonungen von Balladen und Liedern), Ausflüge in Museen und Galerien, Benutzung unserer reichen Schülerbibliothek, Schülervorstellungen des klassischen Theaters, Wanderungen in die deutsche Landschaft mit dem Turnwart .... Besonders die Literatur erfreut sich größter Begeisterung, und was von den Begabten gelesen oder in freien Vorträgen behan-

deſt wird, zeigt den leidenſchaftlichen Hunger nach geiſtiger Nahrung und ein über die Jahre hinausgehendes Verſtändnis. Nicht nur Raabe, Storm, Freytag, Roſegger, Keller, Dahn, Ebers, Wolff, Eyth, Scott, Dickens (um nur die geleſenſten zu nennen) werden verſchlungen, ſelbſt an Kleiſt und Hebbel wagen ſie ſich ſchon heran. Die Themata der ſelbſtgewählten Vorträge laſſen das reiche Intereſſengebiet erkennen, das von den Begabten durchwandert wird; ſo ſprachen ſie über Fritz Reuter, Hebbel, über die Maler Feuerbach und Liebermann (wie überhaupt Malen und Zeichnen zu den Lieblingsbeſchäftigungen gehören), über Radium, Wechſelſtrom, Keilſchrift, altägyptiſche Kultur, den tropiſchen Urwald, Amerika, Urgeſchichte des Menſchen, Dietrich von Bern, Spiritismus uſw."

Nur Anfänge ſind es leider; denn dieſe nachträgliche Erfahrung, wie begabte Schüler im Banne innern Zwanges ſelbſt von Schulanregungen aus die weitere Gedankenwelt zu erfaſſen ſuchen, iſt im Stoffplan ſelbſt noch gar nicht verwertet.

Auf die Lehrpläne in Moede-Piorkowski-Wolffs Buch ſei hier nur kurz verwieſen. Sie ſind lehrreich. Alles Mühen dieſer Stoffvollſtändigkeit wird vergeblich ſein und nicht die Geſamtheit der deutſchen Schulen zu fördern vermögen. Das aber ſoll eine neue Schulform!

Das erſte Lateinjahr iſt mechaniſche Zuſammendrängung. Bereits im 2. Schuljahr (O III) tritt Franzöſiſch, im 3. (U II) Griechiſch oder Engliſch hinzu. Der Geſchichtslehrer kann z. B. in U III nur mit überſchauenden Zuſammenfaſſungen arbeiten, will er ſeinen gleichfalls beſonders umfangreichen Stoff (die Sagen des klaſſiſchen Altertums, die griechiſche und römiſche, deutſche und preußiſche Geſchichte bis 1648 in biographiſcher Form) bewältigen.

Warum dieſe unbildende Gedächtnisleiſtung? Der Lehrplan iſt um ſo bedauerlicher, als der Württembergiſche für die höheren Schulen vom 27. Auguſt 1912 bereits eine umgekehrte, rein ausſcheidende Auslеſe verſuchte. Er weiſt folgenden Stoffen noch nicht ganz die Tür, ſtellt ſie aber aus dem Blickpunkt des Bewußtſeins heraus ins bloße Blickfeld; ſie ſollen nur überſichtsweiſe behandelt werden, nämlich Geſchichte des alten Orients, griechiſche Geſchichte vor Solon, Diadochenzeit, römiſche Geſchichte vor dem 1. puniſchen Krieg und nach Marc Aurel, Fränkiſches Reich nach Chlodwig, äußere Geſchichte vom Ende der Hohenſtaufen bis zur Reformation, Kriege Karls V., 2. Teil des 30jährigen Krieges, Kriege Ludwigs XIV., dynaſtiſche Kriege des 18. Jahrhunderts und die Koalitionskriege.

Warum ſie nicht entſchloſſen ſtreichen? Aber wer nichts aus der alten Römerzeit weiß? Der wird, wo er's braucht, es ſelbſt nachleſen! Und der alte Orient? Nun die jetzigen Stoffüberſichten darüber in den Lernbüchern der höheren Schule bedeuten keine Werte, kein Einleben, kein Ringen, kein Verſtehen. Ihr Fehlen bedeutet nicht die berühmte Lücke in der Bildung.

Nehmen wir das treffende Bild aus Wundts Psychologie vom Blickpunkt und Blickfeld des Bewußtseins auf. Dann heißt der Grundsatz: *Nur wenige große Stoffganze in den Blickpunkt des Bewußtseins rücken* und von anderen Stoffen nichts lehrplanmäßig festlegen, sondern es dem Unterricht und der Einzelarbeit überlassen, was davon von selbst ins Blickfeld des Bewußtseins tritt.

Ich betrachte gerade eine Fliederdolde, sie steht im Blickpunkt des leiblichen Auges, ungewollt rückt in mein äußeres Blickfeld der Fliederstrauch, Apfelbäume mit heimgehenden Blütenblättern, Erdbeergrün, Gartenland und Nachbarhäuser. Beginne ich so die römische Geschichte beim 1. punischen Krieg, so steht der Widerstreit der beiden Mittelmeermächte plötzlich im geistigen Blickpunkt des Bewußtseins und rückt von selbst alles, was zum Verständnis nötig ist, ins Blickfeld. Alles andere mag getrost ausscheiden!

Und dem Schüler bleibe überlassen, zu Hause römische Sagen und römisches Leben zu lesen und selbst noch einiges für sich in seinen Blickpunkt zu stellen, je nach seiner Art des Sehens! Dahns Kampf um Rom, Bulwers letzte Tage von Pompeji, Birts Verlebendigungen römischen Wesens werden packen, ohne zu erdrücken, werden *erleben* und erwerben lassen, statt „Überfichten" zu geben! *Vorher* lesen sollten reife Schüler, ehe die Schule aneignet, vorher Bücher über zu behandelnde Stoffe befragen, nicht bloß nachher!

Wenn sie aber nachher Hannibal durch Livius, Catilina durch Sallust, das Zeitalter des Augustus durch Horaz, das des Cäsar durch ihn selbst sehen, warum sie vorher mit Leitfäden darüber erdrücken? Damit sie's einmal „gehabt haben"? Kennt man so gar nichts von der Psychologie des Vergessens? Weil fast alles, alles Unwesentliche, alles nicht Erlebte und Nachgeschaffene buchstäblich vergessen wird, warum den größten Teil der Jugendzeit mit dem Kampf gegen die Allmacht des Vergessens ausfüllen?

Auf die Sprachen angewandt: Da der bildende Wert des Erwerbs fremder Sprachen aus dem Aneignen schon *einer* quillt, so sollte die zweite und gar erst die dritte nur noch dem Einleben in ein fremdes Volksleben und dem Sprachenvergleiche dienen; sie sollten aufnehmend erlebt und nicht auch noch zu Grammatikknechten werden. Dies Aufnehmen durch Lesen statt des ewigen sprachgefühllosen Hineinübersetzens in eine Sprache, von der man nur erst Regeln und Wortbrocken kennt, bedarf nicht der langen Zeit, die auf die sprachlich-logische Schulung in der ersten Sprache verwendet wird.

Drei Sprachen brauchen also wirklich nicht in Jahresfrist nacheinander neu aufzutreten, um sich gegenseitig zu töten, ohne daß *eine* richtig lebendig wird. Der Aufbau eines Lehrplanes nach unserm Ideal der Auswahl und der Arbeitsweise würde also auch zu andern Stundenplänen für Aufbau-Gymnasien führen, als die Berliner sie aufweisen.

Stundenpläne des verkürzten Alt- und Realgymnasiums.

Die Berliner höheren Aufbauschulen haben folgende Stundenpläne:

Gymnasium.

	UIII	OIII	UII	OII	UI	OI	Summe
Religion	2	2	2	2	2	2	12
Deutsch	5	5	4	4	4	4	26
Latein	10	8	7	7	7	7	46
Griechisch	—	—	8	7	7	4	29
Französisch	—	6	3	3	3	3	18
Geschichte	2	2	2	3	3	3	15
Geographie	2	1	1	1	1	1	7
Mathematik	5	4	3	3	3	3	21
Naturwissenschaften	2	2	2	2	2	2	12
Zeichnen	2	2	—	—	—	—	4
	30	32	32	32	32	32	190

Realgymnasium.

	UIII	OIII	UII	OII	UI	OI	Summe
Religion	2	2	2	2	2	2	12
Deutsch	5	5	4	4	4	4	26
Latein	10	8	4	4	4	4	34
Französisch	—	6	4	4	4	4	22
Englisch	—	—	6	4	4	4	18
Geschichte	2	2	2	3	3	3	15
Geographie	2	1	1	1	1	1	7
Mathematik	5	4	4	4	4	4	25
Naturwissenschaften	2	2	3	4	4	4	19
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	12
	30	32	32	32	32	32	190

Eigne Vorschläge für humanistische und realgymnasiale Aufbauschulen.

Aufbauschule humanistischer Richtung.

Kl.	6	5	4	3	2	1	Summe
Religion	2	2	2	2	1	1	10
Philosophische Propädeutik	—	—	—	—	1	1	2
Deutsch	4	4	4	4	4	4	24
Latein	9	8	7	6	6	7	43
Griechisch	—	—	8	7	6	6	27
Gesch. u. Staatswissensch.	3	3	2	2	3	3	16
Erdkunde	2	2	1	1	1	2	9
Naturkunde	3	4	3	2	3	3	18
Mathematik	5	4	3	3	3	3	21
Zeichnen	2	2	2	1	1	—	8
Musik	1	1	1	1	1	1	6
Turnen	3	3	3	3	3	3	18
Werkunterricht	—	2	—	—	—	—	2
	34	35	35	32	33	33	204

Kl.	6	5	4	3	2	1	Summe
Wahlfrei:							
Philos. Arbeitsgemeinsch.	—	—	—	—	2	2	4
Französisch	—	—	—	5	4	4	13
Naturk. Übungen	—	—	—	2	2	2	6
Zeichnen	—	—	—	—	2	2	4
Werkunterricht	—	—	2	2	2	2	8
Musikpflege	1	1	1	1	1	1	6

Bemerkung: Eine Herabsetzung der Wochenstundenzahl ohne Turnen auf 30 ist unbedingt anzustreben. Um aber eine Vergleichsmöglichkeit zu schaffen, habe ich ungefähr die jetzt übliche angenommen. Bei den amtlichen und in den Berliner Plänen ist Turnen und Gesang hinzuzufügen, so daß sich dort in UIII 34, OIII — OI 36 Wochenstunden ergeben. Zusammen nach unserm Plan 204, ohne Turnen 186 Wochenstunden, davon 121, mit Französisch 134 Stunden für die sprachlich-geschichtlichen Fächer, so daß sich trotz stärkerer Berücksichtigung der Naturwissenschaften (Schülerübungen!), der Erdkunde und des Werkunterrichts ein einheitliches großes Mittelpunktsgebiet ergibt. Französisch kann unter Kürzung von 1 Std. in andern Fächern *auch als verbindliches Unterrichtsfach* aufgenommen werden, ohne daß dadurch die jetzige Höchstzahl der Wochenstunden an den Gymnasien überschritten würde. Der angeführte Stundenplan setzt allerdings eine größere *Wahlfreiheit in der Oberstufe* voraus: Wer die dritte, als Ergänzung zum Latein durchaus geeignete Sprache wählt, sollte von andern Stunden befreit werden. Immer vorausgesetzt, daß die bestehenden höheren Schulen die jetzige Stundenzahl (36) beibehalten (was wir nicht wünschen), bliebe nach unserem Plane soviel Raum, daß alle Schüler, die nicht die dritte Sprache pflegen, zwei Arbeitsgemeinschaften für Wahlgebiete beitreten könnten oder müßten, z. B. Zeichnen und Werkunterricht, Zeichnen und Musik, Philosophie oder Naturwissenschaft und ein zweites Gebiet.

Die philosophischen Stunden greifen in alle Gebiete ein, das Lesen philosophischer Klassiker (Plato, Descartes, Leibniz, Kant, Schiller, Schopenhauer, Wundt u. a.) aber kommt besonders der Religion und dem Deutschen zugute.

Realgymnasiale Aufbauschule.

Kl.	6	5	4	3	2	1	Summe
Religion	2	2	2	2	1	1	10
Philosophische Propädeutik	—	—	—	—	1	1	2
Deutsch	5	4	4	4	4	4	25
Latein	8	8	5	4	5	4	34
Französisch	—	—	6	5	5	6	22
Gesch. u. Staatswissensch.	3	3	2	2	3	3	16
Erdkunde	2	2	2	2	2	1	12
Naturkunde	3	3	4	4	4	4	22
Mathematik	5	5	4	4	4	4	26
Zeichnen	2	2	2	2	1	2	10
Musik	1	1	1	1	1	1	6
Turnen	3	3	3	3	3	3	18
Werkunterrricht	—	2	—	—	—	—	2
	34	35	35	33	34	34	205

humanistischen Gymnasiums allein nicht mehr genügt. Seine Berechtigung behält es trotzdem durch die damals noch nicht erkannte Erscheinung der Arbeitsteilung, auch auf geistigem Gebiet. Das alte Gymnasium bereitet durch die Auswahl seines Bildungsgutes am günstigsten vor für sprachlich-geschichtliche Forschung, für das Studium der Theologie und befähigt andrerseits zum Einarbeiten in alle anderen Gebiete. Die neue Schulform wird durch ihre Stoffauswahl mehr für die Erfassung der wirtschaftlichen Aufgaben, für künstlerische und mathematisch-naturwissenschaftliche Studien befähigen, gleichzeitig aber das Erfassen anderer Arbeitsgebiete von ihrem Mittelpunkt aus ermöglichen. Somit ist ein gegenseitiges Bekämpfen ungerechtfertigt. Die Entwicklung der Schulbesonderung (Differenzierung) wird mit der Errichtung der deutschen Oberschule noch nicht zu Ende sein, sondern voraussichtlich mit neuen Bildungsgütern und neuen Aufgaben noch weiter fortschreiten. Gleichlaufend damit wird einhergehen die Anpassung der alten Schule selbst auch an neue Bildungsinhalte und Bildungsaufgaben.

Die deutsche Oberschule übernimmt in der alle Lebensgebiete erfassenden Arbeitsteilung einen Teil der großen nationalen Bildungsaufgaben und dient so in ihrer Sonderarbeit den gleichen Zielen wie die alten Schulen. Das gibt ihr ihre Daseinsberechtigung, das erhält gleichzeitig die Daseinsberechtigung der anderen Lehranstalten. Sie wird das Bestehen des Altgymnasiums somit nicht gefährden, sondern sichern.

Das Weniger und das Mehr in der deutschen Oberschule.

Wir haben gesehen, daß sich innerhalb der alten gelehrten und der Humboldt'schen humanistischen höheren Schule ein Kampf ums Dasein zweier Reihen von Bildungswerten entwickelt hat. Die neuen Bildungsgüter können nur durch Einschränkung des Betriebes der fremden Sprachen einen Platz an der Schulsonne erhalten. Die Grenzen dieser Einschränkung sind durch sachliche Notwendigkeiten gesetzt, und so greift der Kampf um Raum für deutsche Kulturgüter nach außen, schafft sich eine neue Schule und wird auch innerhalb dieser Schule sich weiter entwickeln. Die fremde Sprache wird auch in der neuen Schulform, wenn sie überhaupt im Lehr- und Stundenplan auftritt, einen sachlich begründeten Spielraum beanspruchen. Deutschkunde, künstlerische Bildung, Handfertigkeit, philosophische Propädeutik werden von der anderen Seite her sich zu entfalten streben, und so werden die Bildungsquellen im Mittelpunkt des Lehrplanes selbst aufeinanderstoßen, wenn sie nicht zu einem Gedankenstrom zusammenmündend durchdacht und geleitet werden. Es entsteht die Frage: Soll die deutsche Oberschule fremdsprachiges Bildungsgut der Einheitlichkeit wegen ganz verschmähen, oder ihrem geschlossenen

der Kampf gegen den Umfang des fremdsprachigen Unterrichts. Dieser bedarf indessen zur Erreichung seines Zieles: Einführung in fremdes Dichten, Denken und Leben eines Arbeitsmaßes, das sich zwar äußerlich, aber nicht im Umfange der zu leistenden Tatkraft herabsetzen läßt. Andernfalls bliebe er vor seinem Ziele liegen. Diese sachlichen Notwendigkeiten wurden zum Teil klar erkannt, zum Teil richtig geahnt, und so suchte ein neues Bildungssehnen (Bildungsideal) seine Verwirklichung besonders in einer neuen, einer vierten Gattung der höheren Schule: der deutschen Oberschule. Zwar sah das volkstümliche Sehnen im Zielbild dieser Schule hauptsächlich oder nur eine verkörperte Kritik des Bestehenden; aber gerade die Ablenkung der Strömung von der Forderung der Aufhebung bestehender Schulgattungen oder zu weitgehender Einschränkung des Sprachunterrichts zum allgemeinen Entschluß, nicht altes Bildungsgut zu verdrängen, sondern dem neuen Ziel eine neue Schulstätte zu bereiten, Erkenntnis der geradlinigen Entwicklung.

Es handelt sich also um die Erkenntnis: der Reichtum und die Mannigfaltigkeit der Bildungsgüter sind für die jetzige Gliederung in Schularten zu groß geworden. Bildungswerte auf Bildungswerte haben sich im letzten Jahrhundert gehäuft, eine einzige Schulgattung kann ihnen nicht mehr gerecht werden. Hier aber stoßen wir auf einen Widerspruch. Wir haben gesagt, daß sich der Bildungsbegriff mehr und mehr vom Stoff gelöst hat, daß Bildung nicht mehr Stoffaneignung und Stoffwissen bedeutet, sondern Entfaltung der Geisteskräfte im Ringen mit dem Stoff und in der Erkenntnis, daß alles Vertiefen in Bildungsgüter in Fragestellungen ausmündet. Die Frage heißt also, wenn Bildung ein Emporringen ist: Ist es dann überhaupt entscheidend, an welchem Lehrgut diese gewonnen werden, ist also dann die Spaltung der höheren Schule im Sinne der geistigen Arbeitsteilung je nach Bildungsgut überhaupt gerechtfertigt und sollte man die bewährten alten Schulformen dann nicht einfach beibehalten? Hier zeigt sich, daß zum neuen Bildungs*begriff* noch etwas anderes hinzugekommen ist, nämlich ein neues Bildungs*ideal*. Wenn es uns heute nicht mehr gleichgültig ist, an welchem Lehrgut sich die Kräfte üben, so darum, weil wir das Ziel der gesamten Jugenderziehung nicht mehr auf die Entwicklung des einzelnen beschränken. Das alte Ideal der so wohlklingenden harmonischen Bildung hat sich selbst weiter entwickelt. Der einzelne ist uns nicht mehr allein Selbstzweck, sondern wir sehen ihn gleichzeitig als Glied des Volkes und der Gemeinschaft.

Nur ein *Volk* kann Menschheitsaufgaben erfüllen, wir Deutschen sind aber nicht *ein* Volk, sondern durch die Bildungsgrenze in zwei sich blindhassende Hälften zerspalten. In den Hälften herrschen wiederum Individualziele. Ein deutscher Gemeinschaftswille muß erst werden, oder wir zerfallen.

Will also unser Volk seine Aufgaben an der Menschheit noch einmal erfüllen, so müssen seine Glieder zum deutschen Volkstum und zur Gegenwarts-Aufgabe der Gemeinschaft erzogen werden. Das ergibt das

Unwert des fremdsprachigen Unterrichts.

Um so befremdender muß nun der ununterbrochene Kampf gegen die Vorherrschaft dieses hohen Bildungsgutes seit Comenius anmuten. Wir stoßen auch hier auf den Widerspruch, der in jedem irdischen Dinge verborgen liegt. Die fremde Sprache unterbricht die Entwicklung des naiven Sprachempfindens und Sprachgefühls in der Muttersprache. Sie nimmt zu früh das Gedächtnis in Anspruch, während noch alle Kräfte des Kindes nach Anschauung, Leben, Einzelvorstellung, Bewegung, kindertümlichem Bildungsgut und künstlerischer Darstellung in der Muttersprache hungern. Die Vorherrschaft der Fremdsprache in der Schule bringt die Gefahr mit sich, einseitige Menschenarten und Geistesrichtungen zu züchten und andersgerichtete Anlagen verkümmern zu lassen. Die neuere Seelenlehre beweist uns durch greifbare Versuche, daß die Umbildung von Anlagen durch fortwährende einseitige Beeinflussung möglich ist, d. h. all die deutschen Augen- und Handmenschen, die mehr beobachtenden und künstlerisch gerichteten Naturen werden unter dem Zwang einseitiger Sprachbeeinflussung zu gleicher Geistesart umgebildet. Das fortwährende Ringen mit Formschwierigkeiten lenkt schließlich vom Inhalt ab und erzieht auch Neigung zum Formen-, Wort- und Gedächtnismenschen. In Deutschland im besonderen hat der zu große Umfang des fremdsprachigen Unterrichts die leidige deutsche Neigung zum Fremden, zur Überschätzung der fremden Sprachen und zur Unterschätzung des bodenständigen Bildungsgutes geführt. Sprachliche Bildung war gleich Bildung überhaupt. Sie schob sich zwischen die Sprachler und Nichtsprachler als eine Schranke des Mißverstehens und leider auch des Dünkels und von der anderen Seite des Hasses und trug dazu bei, unser Volk in zwei Völker, eins mit Sprachkenntnis und ein fremdsprachenloses, zu zerklüften. Eine Volkswirtschaftspolitik mit Geistesgut darf diese verderbliche Folge nicht übersehen. Schon daß ein Wort wie das Mommsen'sche über die Sprachen als Kennzeichen der Bildung in einem Volke ausgesprochen werden durfte, zeigt die falsche Bahn, auf der sich der Bildungsaufstieg der deutschen Jugend bewegte. Leider lassen sich aus der Geschichte des deutschen Schulwesens noch Hunderte ähnlicher Ausdrücke anführen, z. T. auch solche von Gelehrten und Führern, die ausdrücklich erklären, daß die fremden Sprachen ein Mittel wären, die Gelehrten und Gebildeten von der Masse zu unterscheiden und sie ihr fern zu halten. Das eigentlich Tragische an der Vorherrschaft der fremden Srachen war die ungewollte Wirkung des Zurückdrängens der eigenen Sprache. Die lebendige Pflege und wissenschaftlichgeschichtliche Durchdringung der Muttersprache wird das Mehr der deutschen höhern Schule sein. Ihr Weniger ist die Einschränkung der fremden Sprachen.

Das Weniger: Beschränkung auf eine Fremdsprache.

Raumgewinnung für deutsche Kultur, für Kunstpflege, Handfertigkeit und beobachtende Naturwissenschaft ist nur möglich durch Ein-

Soweit der innere Kampf um die Anpassung an die Mehrseitigkeit der Bildungswertreihen.

Manche, so Paulsen und namentlich nach ihm Budde, halten ihn noch nicht für abgeschlossen, sondern glauben an ein weiteres Zurückgehen der alten Sprachen, an ein stärkeres Aufnehmen aber der alten Kultur durch Einleben in Übersetzungen. Irgendwo ist aber die Grenze nach unten gezogen, wenn der Sprachunterricht seine Ziele erreichen soll.

Die Entwicklung hat darum das wertvolle Alte durch Verlegung des Kampfes nach außen erhalten. Sie führte zur Entfaltung neuer Schulformen. Das jetzt erkennbare letzte Glied in dieser Entwicklungsreihe ist die deutsche Oberschule.

Verlegung des Kampfes in die geistige Arbeitsteilung: Stellung der deutschen Oberschule in der Entwicklung zur Arbeitsteilung.

Neu entstehende Schulen nahmen die neuen Aufgaben von der andern Seite her auf. Die Lehrpläne von 1882 brachten der damaligen Realschule I. Ordnung die Anerkennung als Gelehrtenschule und amtlich den Namen Realgymnasium, die lateinlose Realschule („II. Ordnung", aus Gewerbeschulen entstanden und früher darum nicht dem Kultusministerium unterstellt) wurde grundsätzlich als allgemeinbildende höhere Schule gleichwertig neben Gymnasium und Realgymnasium gestellt. Neugründungen von Altgymnasien bedeuteten seitdem keine Zunahme der Schülerzahlen mehr: die Anstalten teilten sich allmählich in die Aufgaben — und die Schüler. Von 1882 (Jahr der neuen Lehrpläne) bis 1890 (Dezemberkonferenz) hatten die lateinlosen Schulen, bei einer Vermehrung von 11 Anstalten, einen Zuwachs von 7264 Schülern, die Gymnasien, trotz 19 neuer Anstalten, einen Zuwachs von nur 675 Schülern. In Berlin sank die Zahl der Gymnasiasten von 1899 bis 1915 von 6631 auf 5603, der Realgymnasiasten von 4530 auf 3880, während die Zahl der Oberrealschüler von 1238 auf 2065 stieg (obwohl hier dem Bedürfnis nicht durch Umwandlungen genügt wurde!)).

Die Anschauung, als diene nur eine neue Schulform dem neuen Bildungsziel, ist zurückzuweisen. Demselben Ziele streben auch die bestehenden Schulen zu, aber jede auf ihre Weise. Auch die gelehrte Schule wurde zur allgemeinbildenden. Humboldt glaubte durch das Erleben des griechisch-römischen Altertums alle Kräfte zu steigern, und er hatte als Grundlage dabei den durchaus neuen Bildungsbegriff, der vom Stoff absieht. Seitdem hat uns ein Jahrhundert aber so viel neue und mannigfaltige Aufgaben auferlegt, daß die Zurüstung für diese Aufgaben im Sinne der Sozial-Pädagogik durch die Bildungsgüter des

Möglichkeit geben, ihre eigene Sprache einmal im Spiegel der fremden zu betrachten. Das erhöht das Bewußtsein für die Einzigartigkeit der Muttersprache, übt die Kraft im Vergleichen, Unterscheiden und in der Feststellung von gegenseitigen Abhängigkeiten und Beeinflussungen. Man soll nicht ohne Not diese Bildungswerte nur aus gegensätzlicher Einseitigkeit den künftigen deutschen Oberschülern vorenthalten. Wenn wir vorhin das Erreichbare im fremdsprachigen Unterricht auf sein wirkliches Maß zurückführten, so sei noch hinzugefügt, daß dieses Maß aber bedeutungsvoll und bedeutsam genug ist. Es schafft künftiger Forschung ein hohes Fußgestell und ermöglicht unserem Volke die Beobachtung der wissenschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Arbeit eines anderen Kulturvolks der Gegenwart, erschließt uns somit immer neue Bildungs- und Arbeitswerte und wird die deutsche Wissenschaft auch nach unserem Machtzusammenbruch in ihrer führenden Stellung erhalten helfen. Wir wollen nicht vergessen, daß die Deutschen allen Völkern ihre Geschichte geschrieben haben. Zwar ist das schon Gelehrsamkeit und keine allgemeine Bildung mehr; aber dieser goldene Überfluß an deutscher Wissensarbeit in Heimat und Fremde bis in alle Welt hinein setzt doch einen weit verbreiteten allgemeinen Sprachunterricht voraus. Wenn unter zwei befähigten Geistesarbeitern der eine fremdsprachige Literatur lesen kann und der andere nicht, so ist zwar der Fremdsprachler nicht gebildeter als der andere, wohl aber hat er ein Werkzeug zu wissenschaftlicher Arbeit mehr in der Hand als der andere, der es sich meist im vorgerückten Alter noch mühsam erschaffen muß. Die praktische Bedeutung der fremden Sprache soll nicht ausschlaggebend sein. Nur soll man sie nicht ganz übersehen bei der Notwendigkeit für uns, mit dem Auslande wieder Verkehrs- und Handelsbeziehungen anzuknüpfen. Von der einen fremden Sprache aus ist es um so leichter, sich in eine zweite einzuleben, sei es noch durch wahlfreien Unterricht in der Schule oder sei es selbständig im praktischen oder wissenschaftlichen Leben. Aus diesem Grunde schlage ich vor, die deutsche Oberschule lehrt verbindlich eine fremde Sprache und für Sprachbefähigte wahlfrei eine zweite.

Welche fremde Sprache?

In Betracht kommen: Latein, Französisch und Englisch. Die Bedeutung der neueren Sprachen für die deutsche Oberschule liegt

1. in ihrer praktischen Verwendbarkeit,
2. in der Befähigung zum Beobachten der wissenschaftlichen Forschung und Kultur-Arbeit der Nachbarvölker.

Latein als verbindliches Fach verbürgt eine ausgiebige Schulung und Einführung in eine abgeschlossene, aber stark fortwirkende alte Kultur und in die Grundlage des Lebens der deutschen, der romanischen und angelsächsischen Sprachen. Der Vergleich des Lateins mit dem Französischen ermöglicht ferner, die Fortentwicklung der Römersprache bei einem Romanenvolk zu verfolgen.

Gedankenkreise befruchtend eingliedern? Das heißt aber: Bedeutet eine fremde Sprache nur fremdes Bildungsgut, nicht aber auch Bewußtwerden des eignen? Und liegt in der Aneignung einer fremden Sprache nicht ein besonderer Bildungswert, den alle anderen Lehrgüter nicht auszulösen vermögen? Die Frage führt also weiter zur Erörterung über Wert und Unwert der fremden Sprachen.

Wert des fremdsprachigen Unterrichts.

Der Bildungswert des fremdsprachigen Unterrichts wird überschätzt und unterschätzt. Überschätzt von allen philologisch Geschulten, die eine andersartige Bildung als eine ungleichwertige ansehen und vielfach geneigt sind, alle, die nicht in fremden Zungen reden lernten, als mindergebildet zu betrachten. Unterschätzt von denen, die den Wert fremdsprachlicher Übungen nicht am eigenen Leibe oder an der eigenen Zunge erfahren haben. Der Wert der fremden Sprachen ist doppelt, inhaltlich und formal. Die fremde Sprache veranschaulicht an sich selbst einen fremden Sprachgeist, führt zum bewußteren Innewerden des Wesens der Muttersprache im Gegensatz zur fremden und ermöglicht ein unmittelbares Einfühlen in ein fremdes Geistesleben. Außerdem ermöglicht sie ein Zurückführen der eigenen Sprache auf geschichtliche Quellen und tieferliegende Wurzeln. Die Kenntnis neuerer Sprachen befähigt zum Beobachten der wissenschaftlichen Arbeiten der Dichtung, der Schul- und politischen Verhältnisse der uns umgebenden Kulturvölker in der Gegenwart. Auch zwischen den einzelnen Völkern ist eine geistige Arbeitsteilung eingetreten und eine fremdsprachlose wissenschaftliche Forschung ist heute nicht mehr denkbar.

Nun der sog. formale Bildungswert. Das letzte Ziel, das Sichversenken in fremdes Geistesleben durch Lesen fremdsprachiger Bücher setzt eine bedeutende und eigenartige Geistesschulung voraus, die zwar andere Fächer auch fordern, die fremden Sprachen aber in einer besonderen Weise, wie sie nur ihnen eignet. Jeder fremde Satz bedeutet ein Aufsteigen vom Einzelnen zum Allgemeinen und umgekehrt vom Allgemeinen zum Besonderen, eine Fähigkeit, die nach Lessing das Genie ausmacht. Alle früheren Einzelfälle verdichten sich beim Lesen der fremden Sprachen, müssen gegenwärtig sein und werden unaufhörlich angewandt. Wer Molière oder Shakespeare liest, für den muß sich ein gewaltiger Wortschatz, eine große Zahl früherer Sprachwendungen, fremder Bilder, Anschauungen, fremder Satz- und Wortfügungen, Laut- und Abhängigkeitsverhältnisse vollständig mechanisiert haben, damit er den Sinn des in fremden Zungen redenden Dichters auffassen kann. Diese Verdichtung langjähriger Arbeitsergebnisse beim Lesen jedes Satzes, dies fortwährende Sichanpassen an fremde Klänge und Gedankengänge aus der Muttersprache heraus in eine fremde und aus dieser vielleicht noch in eine zweite bedeutet eine Gedächtnis-, Verstandes- und Willens-Anspannung, wie sie in dieser Eigenart andere Fächer mit a n d e r e n Bildungsvorteilen eben nicht zu bieten imstande sind.

Unwert des fremdsprachigen Unterrichts.

Um so befremdender muß nun der ununterbrochene Kampf gegen die Vorherrschaft dieses hohen Bildungsgutes seit Comenius anmuten. Wir stoßen auch hier auf den Widerspruch, der in jedem irdischen Dinge verborgen liegt. Die fremde Sprache unterbricht die Entwicklung des naiven Sprachempfindens und Sprachgefühls in der Muttersprache. Sie nimmt zu früh das Gedächtnis in Anspruch, während noch alle Kräfte des Kindes nach Anschauung, Leben, Einzelvorstellung, Bewegung, kindertümlichem Bildungsgut und künstlerischer Darstellung in der Muttersprache ringen. Die Vorherrschaft der Fremdsprache in der Schule bringt die Gefahr mit sich, einseitige Menschenarten und Geistesrichtungen zu züchten und andersgerichtete Anlagen verkümmern zu lassen. Die neuere Seelenlehre beweist uns durch greifbare Versuche, daß die Umbildung von Anlagen durch fortwährende einseitige Beeinflussung möglich ist, d. h. all die deutschen Augen- und Handmenschen, die mehr beobachtenden und künstlerisch gerichteten Naturen werden unter dem Zwang einseitiger Sprachbeeinflussung zu gleicher Geistesart umgebildet. Das fortwährende Ringen mit Formschwierigkeiten lenkt schließlich vom Inhalt ab und erzieht auch Neigung zum Formen-, Wort- und Gedächtnismenschen. In Deutschland im besonderen hat der zu große Umfang des fremdsprachigen Unterrichts die leidige deutsche Neigung zum Fremden, zur Überschätzung der fremden Sprachen und zur Unterschätzung des bodenständigen Bildungsgutes geführt. Sprachliche Bildung war gleich Bildung überhaupt. Sie stob sich zwischen die Sprachler und Nichtsprachler als eine Schranke des Mißverstehens und leider auch des Dünkels und von der anderen Seite des Hasses und trug dazu bei, unser Volk in zwei Völker, eins mit Sprachkenntnis und ein fremdsprachenloses, zu zerklüften. Eine Volkswirtschaftspolitik mit Geistesgut darf diese verderbliche Folge nicht übersehen. Schon daß ein Wort wie das Mommsen'sche über die Sprachen als Kennzeichen der Bildung in einem Volke ausgesprochen werden durfte, zeigt die falsche Bahn, auf der sich der Bildungsaufstieg der deutschen Jugend bewegte. Leider lassen sich aus der Geschichte des deutschen Schulwesens noch Hunderte ähnlicher Ausdrücke anführen, z. T. auch solche von Gelehrten und Führern, die ausdrücklich erklären, daß die fremden Sprachen ein Mittel wären, die Gelehrten und Gebildeten von der Masse zu unterscheiden und sie ihr fern zu halten. Das eigentlich Tragische an der Vorherrschaft der fremden Srachen war die ungewollte Wirkung des Zurückdrängens der eigenen Sprache. Die lebendige Pflege und wissenschaftlichgeschichtliche Durchdringung der Muttersprache wird das Mehr der deutschen höhern Schule sein. Ihr Weniger ist die Einschränkung der fremden Sprachen.

Das Weniger: Beschränkung auf eine Fremdsprache.

Raumgewinnung für deutsche Kultur, für Kunstpflege, Handfertigkeit und beobachtende Naturwissenschaft ist nur möglich durch Ein-

schränkung des fremdsprachigen Unterrichts in der deutschen Oberschule. Zwei Wege sind möglich: Der Verzicht auf jede fremde Sprache und die Aufnahme einer verbindlichen fremden Sprache. Die deutsche Oberschule ohne jede fremde Sprache hat nur wenig Befürworter gefunden. Ursprünglich, als der Name „Deutsches Gymnasium" noch üblich war, haben seine Anhänger wohl vielfach unter dem Einfluß dieses Namens an eine reine deutsche Schule ohne jeden fremdsprachigen Unterricht gedacht. Bei den Verhandlungen des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht warf der österreichische Landes-Schulinspektor Dr. Ortmann die Frage auf, ob denn in Deutschland noch niemand daran gedacht hätte, daß höhere Bildung auch ohne jede fremde Sprache möglich wäre. Ich konnte damals als Vortragender in meinem Schlußwort auf das Buch vom Berliner Stadtschulinspektor Ernst Engel („Der Weg der deutschen Schule", Verlag von Friedrich Kortkamp, Langensalza) hinweisen, der einen beachtenswerten Lehrplan — Aufbau auf rein deutscher Grundlage — entworfen hat. Beim Betrachten dieses Aufbaues erhält man unwillkürlich den Eindruck, daß die deutsche Schule diesen fremdsprachlosen Weg gehen und doch zu einer höheren Bildung führen könnte, wie sie die anderen Schulen auf anderen Wegen vermitteln. Wir halten eine höhere Bildung ohne fremdsprachigen Unterricht für möglich und halten es für eitle Bildungspharisäerei, Leute ohne fremde Zunge als weniger gebildet anzusehen. Gerade, wer mehrere fremde Sprachen noch sprechend im Ausland so weit hat treiben müssen, daß er sie wie zweite Umgangssprachen vollständig mühelos beherrscht, und wer sich wissenschaftlichen Sprachstudien gewidmet hat, wird die Anfänge der fremdsprachigen Bildung in unserer höheren Schule mit anderen Maßstäben messen und ihre Bedeutung auf bescheidene Grenzen zurückzuführen geneigt sein. Die höheren Schulen bieten die Vorbereitung für das, was sie als Ziel zu erreichen sich bemühen. Wer die fremde Sprache später einmal wissenschaftlich gebraucht, kommt mit dem Wissen, das unsere Schule vermittelt, natürlich nicht aus; er wird tüchtig in der fremden Sprache weiter arbeiten müssen. Die zu wissenschaftlicher Arbeit Befähigten werden das Fehlende in der fremden Sprache ja eine ganze Fremdsprache, die sie einmal bei der wissenschaftlichen Arbeit gebrauchen, nach der Richtung und dem Umfange, wie es für ihre Arbeiten nötig ist, nachzuholen imstande sein.

So scheint die Frage nahezuliegen: Warum soll die deutsche Oberschule nicht auf die fremde Sprache verzichten? Wir würden die gänzliche Ausschließung des fremdsprachigen Unterrichts von der deutschen Oberschule für unglücklich halten. Wohl ist höhere Bildung ohne fremde Sprache möglich, und genügend Beispiele dafür stehen uns zur Verfügung. Aber ist die fremdsprachlose Bildung für die Allgemeinheit auch zweckmäßig? Wir haben auf die hohen Eigenwerte des fremdsprachigen Unterrichts hingewiesen, und es wäre nicht geisteswirtschaftlich gedacht, wollte man diese Werte nicht auch für Schüler der deutschen Oberschule fruchtbar machen, nur weil die Entfaltung der Geisteskräfte auch durch andere Stoffe erreichbar wäre. Man soll den deutschen Schülern die

Möglichkeit geben, ihre eigene Sprache einmal im Spiegel der fremden zu betrachten. Das erhöht das Bewußtsein für die Einzigartigkeit der Muttersprache, übt die Kraft im Vergleichen, Unterscheiden und in der Feststellung von gegenseitigen Abhängigkeiten und Beeinflussungen. Man soll nicht ohne Not diese Bildungswerte nur aus gegensätzlicher Einseitigkeit den künftigen deutschen Oberschülern vorenthalten. Wenn wir vorhin das Erreichbare im fremdsprachigen Unterricht auf sein wirkliches Maß zurückführten, so sei noch hinzugefügt, daß dieses Maß aber bedeutungsvoll und bedeutsam genug ist. Es schafft künftiger Forschung ein hohes Fußgestell und ermöglicht unserem Volke die Beobachtung der wissenschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Arbeit eines anderen Kulturvolks der Gegenwart, erschließt uns somit immer neue Bildungs- und Arbeitswerte und wird die deutsche Wissenschaft auch nach unserem Machtzusammenbruch in ihrer führenden Stellung erhalten helfen. Wir wollen nicht vergessen, daß die Deutschen allen Völkern ihre Geschichte geschrieben haben. Zwar ist das schon Gelehrsamkeit und keine allgemeine Bildung mehr; aber dieser goldene Überfluß an deutscher Wissensarbeit in Heimat und Fremde bis in alle Welt hinein setzt doch einen weit verbreiteten allgemeinen Sprachunterricht voraus. Wenn unter zwei befähigten Geistesarbeitern der eine fremdsprachige Literatur lesen kann und der andere nicht, so ist zwar der Fremdsprachler nicht gebildeter als der andere, wohl aber hat er ein Werkzeug zu wissenschaftlicher Arbeit mehr in der Hand als der andere, der es sich meist im vorgerückten Alter noch mühsam erschaffen muß. Die praktische Bedeutung der fremden Sprache soll nicht ausschlaggebend sein. Nur soll man sie nicht ganz übersehen bei der Notwendigkeit für uns, mit dem Auslande wieder Verkehrs- und Handelsbeziehungen anzuknüpfen. Von der einen fremden Sprache aus ist es um so leichter, sich in eine zweite einzuleben, sei es noch durch wahlfreien Unterricht in der Schule oder sei es selbständig im praktischen oder wissenschaftlichen Leben. Aus diesem Grunde schlage ich vor, die deutsche Oberschule lehrt verbindlich eine fremde Sprache und für Sprachbefähigte wahlfrei eine zweite.

Welche fremde Sprache?

In Betracht kommen: Latein, Französisch und Englisch. Die Bedeutung der neueren Sprachen für die deutsche Oberschule liegt

1. in ihrer praktischen Verwendbarkeit,
2. in der Befähigung zum Beobachten der wissenschaftlichen Forschung und Kultur-Arbeit der Nachbarvölker.

Latein als verbindliches Fach verbürgt eine ausgiebige Schulung und Einführung in eine abgeschlossene, aber stark fortwirkende alte Kultur und in die Grundlage des Lebens der deutschen, der romanischen und angelsächsischen Sprachen. Der Vergleich des Lateins mit dem Französischen ermöglicht ferner, die Fortentwicklung der Römersprache bei einem Romanenvolk zu verfolgen.

Es ergeben sich folgende Möglichkeiten:

A. 1. Latein als verbindliche Sprache, Französisch als Wahlfach,
2. die Umkehrung: Französisch als Pflichtfach, Latein als Wahlfach der Oberstufe.

B. 1. Französisch als Pflichtfach, Englisch wahlfrei.
2. Englisch Pflichtfach, Französisch wahlfrei.

Die Hochschulen legen großen Wert auf die Einführung des Lateinischen in die deutsche Oberschule und würden dann leichter geneigt sein, sie als Vorbereitungsanstalt für die Hochschularbeit anzuerkennen. Da sich aber die Oberrealschüler bei den wissenschaftlichen Arbeiten in der Universität durchaus bewährt haben (es sei nur hingewiesen auf das Urteil des Professors L. L. Schücking, Breslau, wonach die aus den Realanstalten stammenden Studierenden mindestens ebenso dem neusprachigen Studium gewachsen sind wie die Schüler der übrigen Anstalten): so soll man die Sprachen nicht einheitlich durch das ganze Reich vorschreiben. Die neueren Sprachen haben den alten gegenüber auch ihre Vorzüge: Der Unterricht führt schneller zum letzten Ziel — zum Lesen, so namentlich das für Niederdeutsche schnell und leicht erlernbare Englisch. Die leichtere Erlernbarkeit sollte nicht nur als Grund gegen die neueren Sprachen angeführt werden. Die Vertiefung in die Stilistik, in das Leben einer neuen Sprache, die Ermöglichung, eine geschlossene Reihe von Werken zu lesen, die fast vom Ausgang des Mittelalters bis in unsere Tage hineinführen, bedeutet einen andersartigen Wert als das geistige Ringen mit der Beherrschung der bloßen Sprachformen. Die schnelle Ermöglichung des Eindringens in die Denk- und Gefühlsinhalte der fremden Dichtung ist nicht etwas Nachteiliges, sondern eine noch viel zu wenig ausgenutzte Bildungsquelle der neueren Sprachen. Auch die Aussprache hat eine hohe erzieherische Bedeutung. Die alten Sprachen spricht jedes Volk mit den Lauten eigener Zunge. Bei den neueren Sprachen erfordert eine wirklich fremde Aussprache eine solche Willensanspannung und fortwährende Verstandesüberlegung durch das Übergehen in eine ganz andere Lautbildungsgrundlage, durch die Einstellung jedes Sprachwerkzeuges zu jedem fremden Laut in einer ganz anderen Weise als man es beim täglichen von selbst ablaufenden Gebrauch der Umgangssprache gewöhnt ist. Leider wird die Aussprache als Mittel der Willens- und Verstandesbildung noch viel zu wenig ausgewertet. Eine wirklich fremdländische Aussprache ist ein unaufhörliches Exerzitium, geradezu ein Übungsmeer; schriftliche und mündliche Sprachlehrübungen sind immer nur Übungsinseln. Der Widerstand gegen den neusprachigen Unterricht wird daher in dem Maße nachlassen wie man die unvergleichlichen Bildungswerte der lebenden Sprachen und ihrer Aussprache erkennt. Der Streit um die englische und französische Sprache wird sich erst im Laufe des nächsten halben Jahrhunderts entscheiden. Das Englische gewinnt immer mehr an Bedeutung als Weltsprache, gerade auch durch unsere künftigen Beziehungen mit Amerika. Ob man aber von heute auf morgen das Englische an Stelle des Französischen treten lassen kann, ist doch sehr zweifelhaft. Das Englische steht dem

Deutschen, namentlich dem Plattdeutschen, so nahe, daß es fast wie eine deutsche Mundart wirken könnte. Darum scheint man immer mehr zur Einführung des Französischen als Pflichtfach in die deutsche Oberschule geneigt zu sein.

Für Französisch sprechen folgende Gründe:

1. Die starke Verschiedenheit des Romanischen vom Deutschen,
2. die Möglichkeit eines Überganges in Oberrealschulen und Reform-Realgymnasien für die Schüler der deutschen Oberschule,
3. der starke Verkehr Süd- und Westdeutschlands mit Frankreich und der französischen Schweiz und Süddeutschlands mit Italien,
4. die Verwandtschaft des Französischen mit dem Latein und Englischen zugleich, so daß von der Grundlage des Französischen aus diese beiden Sprachen leichter erlernbar wären,
5. die bedeutsame geschichtliche Beeinflussung der deutschen Kultur durch Frankreich.

Da aber das englisch-amerikanische Schrifttum einen immer stärker werdenden Einfluß gewinnt, die angelsächsische Presse die Welt beherrscht und die Wirtschafts- und Gesellschafts-Wissenschaften, in denen die englischen Denker am fruchtbarsten waren und noch sind, wichtige neue Bildungswerte enthalten, so wären wahlfreie Arbeitsgemeinschaften für Englisch auf der Oberstufe jedenfalls einzurichten in allen deutschen Oberschulen, wo Englisch sonst nicht gelehrt wird.

Das Mehr der deutschen Oberschule:
Mehr Deutsch und Deutschkunde als Mittelpunkt.

Das Mehr der deutschen Oberschule soll nicht nur sein starke Betonung des Deutschen, der Kunstpflege und Kunstbetrachtung, der Natur- und Gegenwartskunde und der Handtätigkeit, sondern eine Durchdringung des gesamten Bildungsgutes vom deutschen Kulturleben als Mittelpunkt aus.

Wir wollen kein Überdeutschtum. Der Wortchauvinismus, mit dem die deutsche Oberschule splitterrichtend gegen die übrigen Schulen ausgespielt worden ist, wirkt kränkend und schadet nur. Man muß sich klar machen: Was an Deutsch bisher in andern Schulen getrieben wurde: Sprachlehre und Zerlegung von Dichtungen, das haben unsere Gymnasien tatsächlich auch durch Latein lehren oder vorbereiten können, und sie stellen nicht ganz mit Unrecht die Frage: Ist dazu die liebe deutsche Sprache nicht zu schade? Unsere Aufgabe ist aber heute eine andere: das gefühlsbetonte und verstandesklare Einleben in das deutsche Sprach- und Kulturleben. Das ist durch formale Dienste des lateinischen Grammatikknechtes und durch ein ausgiebiges Betrachten fremden Schrifttumes nicht erreichbar, dazu gehören Zeit, Stunden, deutsche Denk- und Gefühlsinhalte. Mehr Deutsch, Deutschkunde, Ausmünden des Deutschen in alle Unterrichtsgebiete und Einmünden der Fachbetrachtungen in deutsche Kulturbesinnung.

Mehr Deutsch! Die tröstende Versicherung, Deutsch werde ja in allen Stunden gelehrt, hat das Deutsche verdrängt. Und in den Deutschstunden wurde Logik und Gliederung von Sprachganzen und Kunstwerken gelehrt — statt des Deutschen!

Mehr deutsch! Gewiß lernt man die deutsche Sprachlehre auch am Latein. Ist das aber natürlich, kindertümlich, entwicklungstreu? Und lernt man durch Latein auch die heimische Mundart im Vergleich mit der Schriftsprache ehren und lieben und das weiterflutende Leben der Muttersprache an der eignen und der Eltern Zunge anschaulich spüren? Sieht man durch Latein in den Grenzen der Mundartkreise alte Gaulinien lebendig werden und graue deutsche Vorzeit grün in die Schulstube hineinblühen? Kann Latein die Wiedererzeugung der Mundart, ihren Kampf ums Dasein, ihre Bildhaftigkeit, Leibhaftigkeit, Reinheit und Fremdwortlosigkeit lehren und erklären? Und kann es heimische Sprichwörter, Sagen, Märchen, Mundart-Volkslieder und mundartliche Kunstdichtung erschließen?

Dies Beispiel zeigt den alten Irrtum auf. Das alles kann nicht durch fremdsprachigen Unterricht und nicht durch „alle übrigen" Fächer lebendig gemacht werden. Wir brauchen wirkliche und mehr Deutschstunden!

Nicht um Gotisch und Althochdeutsch zu lehren, wie die Furcht vor dem Deutschen wähnt. Unter uns läuft nämlich noch immer die Furcht vor dem Deutschen um. Sie verwechselt einen schlechten Deutschunterricht mit Deutschpflege überhaupt. Sie steht unter der Zwangsvorstellung, der formalistische Übungsbetrieb der fremden Sprache müsse mit all seinem Unheil mechanisch auf den Muttersprachunterricht übertragen werden. Sie kann sich anders auch keinen bildenden Wert eines Bildungsgutes vorstellen!

Hat Rudolf Hildebrand denn umsonst gelebt und einen zur Denk- und Gefühlshöhe emporführenden deutschen Sprachunterricht mit der Treue des Lichtbildes an Beispielen gezeigt, die selbst ein deutsches Kunstwerk sind? Wo ist die deutsche Wortkunde in deutschen Schulen? Wer ahnt die Fülle jedes deutschen Wortinhaltes, weiß vom Unter- und Nebensinn, vom Beziehungssinn, von der Inhaltsabhängigkeit des Wortes je nach Gegenstand und Schreibendem? „Eräugnis, eräugnen" schreibt Jakob Grimm, und schon lebt das Wort und lehrt uns die Augenhaftigkeit der äußeren „Ereignisse". Und wenn wir einmal mit den „Fahrenden" des Mittelalters Auge und Ohr durch die Lande geführt haben, spüren wir, daß aller geistige Besitz körperlich oder seelenwandernd durch Umherfahren „erfahren" werden muß und ein Teil unserer Lebensspanne und Daseins ist. So sollte die Schule das weite deutsche Wortreich durchfahren. Dann wird die Sprache wieder lebendig. Das Lautleben läßt sich ebenso anschaulich und fesselnd erfahren (auch das Auferstehen totgeglaubter Schälle kann Schüler wirklich in Fesseln schlagen!) und im eignen Munde nachleben. Die Gegenwart wird, wie's Hildebrand sah, Geschichte, Nebeneinander verwandelt sich in ein Nacheinander und Werden. Die Sprache

wird im Sinne Wundts und der Völkerseelenkunde fließendes, vergegenständlichtes Volksleben.

Sprachgeschichte ist also durchaus natürlich für die Schule, Mittelhochdeutsch notwendig. Die alten Lehrpläne waren da auf rechter Bahn. Übersetzungen sollen gegen Werke in der Ursprache Gyps statt Marmor sein! Am unmöglichsten aber wirkt eine Übersetzung aus früherem Lautstand in den heutigen. Bei Dichtern ist es unmöglich. Kann man Reuter zur Not hochdeutsch wiedergeben, so doch nicht Klaus Groth und Hermann Claudius. Warum haben wohl Th. Storm und Gustav Falke einige ihrer tiefsten Gedichte plattdeutsch geschrieben? Die von Hildebrand gescholtenen bösen Schulgöttinnen, Rechtschreibung, Zeichensetzung, Satzlehre allein sind tote Götzen. Lassen wir die lebendige Fülle sprechlicher Urkraft, Sprachleben und Sprachbedeutung, Volkstum und Geistesgut der Sprachschöpfer, in die Schule einziehen, so werden neue erzne Tafeln aus Schöpferhöhen die vergoldeten Götzen zermalmen. Was wir beim Nachgestalten des sprachlichen Lebens an Formenreichtum gewinnen, das wird genügen, nein, es wird mehr sein als der spärliche Ertrag des gehaßten Nur-Formengötzendienstes. Und wenn nur etwas mehr von dem, was jetzt nur Sondergelehrten zugänglich ist, wieder Allgemeingut des Volkes und ein größerer Teil davon wieder Gemeingut der höheren Schüler würde: das Gefühl für den Inhalt des Wortes und sein inneres und lautliches Werden, so beugten wir nach unsern Kräften dem von F. v. Raumer befürchteten Austrocknen der Quellen muttersprachlicher Schöpferkraft vor. Das Volkstümliche in der Unterschicht, namentlich im Bauernstamm, könnte dann, was Mätzelt in den 50er Jahren wünschte, „mit der Belebung des uralt Volkstümlichen im Bewußtsein der Gebildeten zu einer vollen Einheit sich verbinden".

Auf diesem Untergrunde gewinnt das Einleben in Sprachvorbilder, in Denk- und Dichtungsschöpfer eine wertvolle Vertiefung. Sie werden als höchster Ausdruck des Volks- und Sprachgeistes auf bestimmten Stufen des Volkswerdens empfunden werden. Hatten wir für unsere geistigen Schöpfer genug Zeit? Von Wolfram, Herrn Walter, von Luthers Tischreden und seinen Sendschreiben (namentlich übers Dolmetschen), von Christian Günther, Winkelmann, Herder, Novalis, Hölderlin, Kleist, Gottfried Keller, Hebbel, Ludwig, Conrad F. Meyer haben wir doch zu spärlich gehört.

Dr. K. A. Richter, Direktor einer Oberrealschule, rät Zweiflern: „Man mache aber die Probe und frage im Kreise der Amtsgenossen und Bekannten: Was wissen Sie von Wieland und Herder? Was haben Sie von ihnen gelesen? . . Gelesen hat selbstverständlich (!) niemand diese Werke (Cid, Oberon), noch viel weniger die „Stimmen der Völker in Liedern" oder gar die „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit". Man sollte für diese Offenheit dankbar sein.

Die Schule kann nicht alles bieten und sie soll auch nicht alles vorwegnehmen. Die Gefühlsaltersgrenze verbietet das ohnehin. Werther und Maria Magdalena, die römischen Elegien und Richard Dehmel, aber

auch schon Teile aus dem Faust und manche Mörikeschen Klänge liegen im Schuljenseits. Das Höchste und Tiefste ist für den üblichen Unterricht nicht geschaffen. Der Unterricht war zu sehr Wissenwollen, kein gemeinsames und doch tiefinnerliches einsames Mit- und Nacherleben. So fürchtet man die Lehrer und das nüchterne Licht des Schulalltags in so innerlichen Dingen. Mit Recht; aber auch mit Unrecht. Wir wollen zu Hause und in der Schule, einzeln und alle, gemeinsam lesen, über Gelesenes Gedanken austauschen, durch Vorbild für die Dichter entbrennen lassen, auch über die ästhetisch-wissenschaftliche Seite und die geschichtlichen Zusammenhänge selbst sprechen und vor- und nachlesen lehren und dann den deutschen Hang zur Pedanterie, zum rationalistischen Betrachten und ewigen Moralisieren lassen, und wollen das selbst erst lernen! Wir geben ja trotz derselben Gefahren Religions- und Geschichtsunterricht!

Aller Deutschunterricht zusammen ist dann ungewollter Stilunterricht, der seinen Abschluß findet in einer planvollen Betrachtung der Ausdrucksmittel und -Möglichkeiten in der Muttersprache, wie es Eduard Engel so meisterhaft in seiner deutschen Stilkunst dargelegt hat.

Und über die Ausdruckslehre, schließlich in der Musik und der bildenden Kunst hin führt der Weg zur philosophischen Besinnung und zur Deutschkunde. Das volkstümlich-wissenschaftliche Schrifttum auch der andern Fächer könnte Volksgemeingut werden. Darüber hinaus erkennen wir deutlich schon die Erweiterung der Deutschkunde zur deutschen Kulturkunde ans Lenschaus „Deutschunterricht als Kulturkunde" und Hofstaetters „Deutschkunde". Arbeitskunde, wie sie der alte W. H. Riehl schon in seiner „Deutschen Arbeit" sah, schlägt dann die Brücke zum Wirtschaftsleben mit seinen leiblichen und seelischen Gegenwartsnöten, damit zur Gegenwartskunde auf allen Gebieten und zum geschichtlichen Werden dieses Gegenwartsgewirrs. Die eigene Hand soll des körperlichen Arbeitsringens auch äußerlicher Mittler werden und Achtung vor den Mühen vor uns und um uns lebender Arbeitsgeschlechter um die Güter lehren, die wir in der Schule heute lehren und uns aneignen dürfen.

Das Gesicht der deutschen Oberschule.

Nunmehr gewinnt die deutsche höhere Schule den Schwestern gegenüber festumrissene Einzelzüge und ein einheitliches Gedankengepräge. Wir fassen alle Einzelausführungen zum Ausdruck des Grundgedankens der Schule zusammen und sehen dann gleichsam ihr in die Zukunft schauendes Gesicht.

Die deutsche Oberschule dient der Schaffung einer einheitlichen deutschen Kultur als eines Durchbruchpunktes und einer besonderen Ausprägung des Geisteslebens. Sie erzieht zur Vertiefung in das vergegen-

ständlichte deutsche Volksleben vor und um uns, auch durch Betrachtung der aufgenommenen fremden Bildungsgüter und durch Vergleich mit einem fremden Volks- und Sprachgeist. Von diesem Angriffspunkte aus erfaßt sie die Mannigfaltigkeit der Einzelgebiete und faßt sie schließlich in philosophischer Vorbesinnung zur Einheit eines geschlossenen, durch deutsche Kulturarbeit und Darstellung gesehenen Weltbildes zusammen. Dem Eindruck steht Ausdruckspflege gleichwertig gegenüber (Kunstübung, Handtätigkeit, Leibesübungen).

Propheten der deutschen Oberschule.

Wir gedenken der geistigen Schöpfer der deutschen Oberschule: Herders, der sie, 25jährig, in seinem Reisejournal entwarf, Goethes, der in seinen Gesprächen mit Eckermann äußerte: „Die römische Geschichte ist uns eigentlich nicht mehr an der Zeit. . . . . So auch die griechische Geschichte bietet wenig Erfreuliches. Wo sich dieses Volk gegen äußere Feinde wendet, ist es zwar groß und glänzend, allein die Zerstückelung der Staaten und der ewige Krieg im Innern, wo der eine Grieche die Waffen gegen den andern kehrt, ist auch desto unerträglicher;" denken seines Rats an einen Engländer Deutsch zu lernen, weil unsere Literatur es an sich verdiene, weil, wer das Deutsche gut verstehe, viele andere Sprachen entbehren könne und weil wir die vorzüglichsten Werke anderer Völker „in so guten Übersetzungen lesen, daß wir ohne ganz besondere Zwecke nicht Ursache haben, auf die mühsame Erlernung viel Zeit zu verwenden" und der auch einmal sogar schon die humanistische Gesinnung durch naturwissenschaftliche Bildung anerkennt; Jakob Grimms, der nach dem Rückzug der alten Sprachen den Augenblick herannahen sieht, „daß die deutsche Sprache dem deutschen Volke zu Fleisch und Blute geht und nicht länger mehr nur verstohlen und matten Niederschlages, sondern mit vollem Segel in alle unsere Bildungsanstalten bleibend einziehen darf"; Schleiermachers, der auf den früheren Zustand unserer Schulen zurücksehend, bedauert, „wieviel Zeit wir auf die Erlernung der alten Sprachen verwendet, die Muttersprache aber vernachlässigt haben" und es darum natürlich findet, daß wir ein ungeschicktes Volk geworden sind; Rudolf Hildebrands, Lagardes und besonders Friedrich Paulsens, der die Aufbau- und die deutsche Oberschule als erster geschichtlich und pädagogisch begründet hat. Paulsen sieht die höhere Bildung der Zukunft als eine Fortsetzung und einen Ausbau der Volksschul- und Volksbildung (Einheits- und Aufbauschule) und die höhere Schule der Zukunft als eine deutsche Schule. Auf Grund umfassender Arbeiten in der deutschen Schulgeschichte glaubte er nicht, daß das „Heil der Menschheit an der Fortdauer des klassischen Unterrichts hänge" und daß, „was das deutsche Volk an Idealismus und humaner Bildung besitze, auf dem klassischen Unterricht beruht, so daß

es mit seinem Aufhören absterben müsse". Auf den höheren Schulen lastet die Überlieferung einer Zeit, in der es eine aus dem Eigenleben der neueren Völker erwachsenen Dichtung, Wissenschaft und Geistesbildung noch nicht gab. „Die antike Philosophie, Wissenschaft und Literatur, die damals die eigne vertrat, und als einzige in allen Schulen gelehrt wurde, ist geschichtlich geworden." Das Ende der Bewegung wird sein ein weiteres Zurückweichen der klassischen Bildung; sie wird „aufhören, die wesentliche Grundlage unserer Jugendbildung zu sein". „Es wird die Zeit kommen, wo die modernen Völker die Bildung ihrer Jugend, auch die allgemeine Vorbildung für das wissenschaftliche Studium, im wesentlichen aus ihren eigenen Mitteln bestreiten werden." Ein Teil der studierenden Jugend wird weiter alte Sprachen lernen; aber man wird aufhören, das, was man im 19. Jahrh. „unter dem Namen der klassischen Bildung als wichtigstes Schulziel ansah, als notwendige Grundlage jeder höheren Bildung oder als die unerläßliche Voraussetzung der Fakultätsstudien zu betrachten". Die Möglichkeit, den altsprachigen Unterricht zu erhalten, sieht er in der Übernahme neuer Bildungsgüter durch neue Schulformen, damals die „Realanstalten". Wenn diese und das Altgymnasium, jetzt aus sich eine vierte Schulart, die deutsche Oberschule, herausbilden, so ist das die von Paulsen vorausgesehene Entwicklung.

Lehr- und Stundenpläne der deutschen Oberschule.

Einrichtungsformen, Lehr- und Stundenpläne sind Außendinge, wenn sie nicht dargelegten Bildungszielen Wirklichkeit verleihen sollen. Darum sind hier erst Stellung und Bedeutung der Aufbau- und der deutschen Oberschule im großen Zusammenhang mit dem Schulneubau und dem Wandel des Bildungsbegriffs und Bildungsideals entwickelt worden. Die folgenden Stoffangaben veranschaulichen nunmehr in Einzelzügen das Gesicht der deutschen Oberschule: gleichsam als Gesichtsausdruck.

Dem Zentralinstitut wurde für seine Beratungen über Ziel und Lehrplan der Aufbauschulen eine Vorlage unterbreitet, die aus guten Gründen bei der Stoff- und Fächerbemessung von der Wochenstundenzahl 30 ausgeht. Für die Fächer der sogenannten Deutschgruppe (Religion, Philosophie, Deutsch, Geschichte, Staatsbürgerkunde und Erdkunde) sind davon über ein Drittel Anteil (11—12 Std.) vorgesehen, so daß sie auch äußerlich herrschend auftreten. Dazu kommt, daß Zeichnen, Handfertigkeit und Musik ebenfalls Kunstübung und Kunstbetrachtung umfassen, wodurch die deutsch-künstlerischen Bildungsgüter über die Hälfte der Arbeitszeit in Anspruch nehmen.

Über Stellung und Bedeutung der einzelnen Fächer war folgendes gesagt:

Der Unterricht im Deutschen soll nicht auf eine philologisch-wissenschaftliche Behandlung der Muttersprache hinauslaufen; im Mittelpunkt soll vielmehr die Pflege der lebendigen Sprache und die deutsche Kulturkunde stehen. Neben der Aneignung unserer nationalen Bildungsgüter soll auch das Verständnis hervorragender Werke der Weltliteratur vermittelt werden.

Das Französische (oder die dafür eintretende andere Fremdsprache) soll vornehmlich dazu dienen, die Gesetze des Baues der deutschen Sprache durch Vergleich mit der fremden zum Bewußtsein zu bringen und durch Auswahl geeigneter Lesestücke in den Geist des fremden Volkstums einzuführen. An die Stelle des Französischen kann je nach örtlichen Bedürfnissen auch das Englische oder das Lateinische treten.

Der Geschichtsunterricht soll, neben der politischen Geschichte, besonders auch der Wirtschafts- und Kulturgeschichte seine Aufmerksamkeit zuwenden. Er soll Staatsbürgerkunde und Volkswirtschaftslehre in eigens dafür angesetzten Stunden pflegen.

In der Erdkunde ist der Sinn für anschauliches Erfassen der Gestaltung der Erdoberfläche zu entwickeln. Nächst der Kenntnis der engeren und weiteren Heimat ist sowohl die Länderkunde und Wirtschaftsgeographie zu pflegen als auch das Verständnis für die Fragen der allgemeinen Erdkunde zu wecken. Der Unterricht soll auf allen Stufen auch die Himmelskunde durch Anschauung und Beobachtung fördern.

Die Mathematik soll die Fähigkeit zum folgerichtigen Denken und zum wissenschaftlichen Arbeiten entwickeln. Stets soll aber die begriffliche Klärung mit der anschaulichen Erfassung des Gegenstandes Hand in Hand gehen. Der Unterricht ist daher mit beständig nebenher laufenden Übungen im Zeichnen und Messen zu verbinden. Auch das Zahlenrechnen mit Anwendung auf wirtschaftliche Fragen ist zu pflegen.

Der Unterricht in den Naturwissenschaften soll nicht nur die Kenntnis der wichtigsten Tatsachen und Gesetze erschließen, sondern auch in die Methode des Erkennens auf diesem Gebiet einführen. Zu diesem Zweck ist der Unterricht so weit als möglich mit praktischen Übungen im Beobachten und im Messen zu verbinden. Auch sind regelmäßige Lehrausflüge namentlich für den Unterricht in der Naturgeschichte einzurichten.

Die philosophische Propädeutik soll die logischen und psychologischen Grundlagen darbieten, von denen aus ein Einblick in Fragen der Weltanschauung möglich wird; sie soll zum Lesen philosophischer Schriften anleiten. Der Unterricht kann je nach der vorhandenen Persönlichkeit an das Deutsche oder an ein anderes Unterrichtsfach angeschlossen werden.

Der Unterricht in der Religion ist in den oberen Klassen in wissenschaftlicher Richtung auszugestalten.

Der Zeichenunterricht soll die zeichnerische Ausdrucksfähigkeit entwickeln und zur selbsttätigen Teilnahme am Kunstwerk erziehen. Zu den zwei bisher an den höheren Schulen üblichen Stunden im Freihandzeichnen soll in den vier oberen Klassen noch eine verbindliche Stunde im praktischen Linearzeichnen hinzutreten.

Zu den für das Turnen in allen Klassen angesetzten zwei Stunden soll wöchentlich ein verbindlicher Spielnachmittag treten.

Der Handfertigkeitsunterricht ist in den beiden untersten Klassen verbindlich, in den vier oberen wahlfrei. Er soll sich auf Holz- und Metallarbeit erstrecken und sich in den oberen Klassen auch in den Dienst der wissenschaftlichen Fächer stellen.

Für die Oberstufe war eine Gabelung vorgesehen. Da die deutsche Oberschule vielfach die einzige höhere Lehranstalt im Orte sein wird, die Schülerscharen sich also nicht auf verschiedene Lehranstalten mit verschiedenem Lehrgut verteilen können, so ist Wahlfreiheit, und wohl

noch weitergehende, als hier angedeutet, gerade auf der deutschen Oberschule nötig. Die Wahlfreiheit findet zunächst statt zwischen beschreibender Naturwissenschaft und dem mathematisch-physikalischen Zweig, so daß sich folgende Stundenausmaße ergeben: (In der Summe ist Turnen nicht einbegriffen.)

Plan I (mathematisch-physikalische Abteilung).

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
	Jahr					
Religion	2	2	2	2	2	2
Deutsch	4	4	4	4	4	4
Philosophische Propädeutik	—	—	—	—	1	1
Fremdsprache	4	4	4	4	3	3
Geschichte und Staatsbürgerkunde	3	3	3	3	3	3
Erdkunde	2	2	2	2	2	2
Naturgeschichte und Chemie	5	5	6	2	2	2
Physik			—	3	3	3
Mathematik	5	5	5	5	5	5
Zeichnen	2	2	3	3	3	3
Handfertigkeit	2	2	—	—	—	—
Gesang	1	1	1	2	2	2
Turnen	2	2	2	2	2	2
2. Fremdsprache (wahlfrei)	—	—	4	4	4	4

Plan II (naturwissenschaftliche Abteilung).

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
	Jahr					
Religion	2	2	2	2	2	2
Deutsch	4	4	4	4	4	4
Philosophische Propädeutik	—	—	—	—	1	1
Fremdsprache	4	4	4	4	3	3
Geschichte und Staatsbürgerkunde	3	3	3	3	3	3
Erdkunde	2	2	2	2	2	2
Naturgeschichte und Chemie	5	5	6	5	5	5
Physik			—	2	2	2
Mathematik	5	5	5	3	3	3
Zeichnen	2	2	3	3	3	3
Handfertigkeit	2	2	—	—	—	—
Gesang	1	1	1	2	2	2
Turnen	2	2	2	2	2	2
2. Fremdsprache (wahlfrei)	—	—	4	4	4	4

Mit Recht wurde darauf hingewiesen, daß auch Wahlfreiheit zwischen Sprachen und den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern gewährt werden müsse. Die Beschränkung der mathematisch-naturkundlichen Fächergruppe auf das Maß des Reformgymnasiums ergäbe dann, je nach den vertretenen fremden Sprachen, eine mehr gymnasiale, realgymnasiale und Oberreal-Aufbauschule. Der bewegliche Plan wäre dann:

Plan III (sprachliche Abteilung).

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
	Jahr					
Religion	2	2	2	2	2	2
Deutsch	4	4	4	4	4	4
Philosophische Propädeutik	—	—	—	—	1	1
Geschichte und Staatsbürgerkunde	3	3	3	3	3	3
Erdkunde	2	2	2	2	2	2
Fremdsprache I	6	6	4	4	4	4
Fremdsprache II	—	—	5	5	4	4
Mathematik	4	4	3	2	2	2
Naturwissenschaft	4	4	3	3	3	3
Zeichnen	2	2	3	3	3	3
Handfertigkeit	2	2	—	—	—	—
Gesang	1	1	1	2	2	2
Turnen	2	2	2	2	2	2
Fremdsprache III (wahlfrei)	—	—	—	4	4	4

Zum Turnen sollte ein verbindlicher Turnspielnachmittag hinzukommen. Da aber alle Schulen trotzdem jetzt (glücklicherweise!) 3 Turnstunden haben, wird man diese Zahl beibehalten müssen. Um dann einen Vergleich mit den bestehenden Schulen zu ermöglichen, sei ein Stundenplan mit der üblichen Wochenstundenzahl (36) geboten.

Plan IV.

Deutsche Oberschule mit der üblichen Gesamt-Wochenstundenzahl.

Kl.	6	5	4	3	2	1	Summe
Religion	2	2	2	2	2	2	12
Deutsch	5	5	6	6	5	5	32
Philosophische Propädeutik	—	—	—	—	2	2	4
Geschichte u. Staatsbürgerkunde	3	3	3	3	3	3	18
Erdkunde	2	2	2	2	2	2	12
Fremdsprache	6	6	5	5	5	5	32
Mathematik	5	5	5	5	5	5	30
Naturwissenschaften	4	4	6	6	5	5	30
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	12
Handfertigkeit	2	2	—	—	—	—	4
Musik	1	2	2	2	2	2	11
Turnen	3	3	3	3	3	3	18
	35	36	36	36	36	36	215

Bei Wahlfreiheit für eine zweite Fremdsprache wäre die Pflichtstundenzahl durch Herabsetzung der Stunden in der ersten Fremdsprache und in Mathematik und Naturwissenschaften einzuschränken

Der württembergische Lehrerbund, bestehend aus Lehrern aller Schulgattungen, hat wertvolle Ergebnisse auch für die deutsche Oberschule erarbeitet. Hier nach Dr. Deuchlers sorgfältiger Zusammenstellung der

Stundenplan der deutschen Oberschule

(aufgestellt von Prof. Bauser, Nagold).

Kl.	1	2	3	4	5	6	Summe
Deutsch	5	6	6	5	4	4	30
Geschichte	2	2	2	3	3	4	26
Erdkunde	2	2	2	2	2		
Religion	2	2	2	2	2	2	15
Philosophie					1	2	
Musik	2	2	2	2	2	2	12
Zeichnen (mit Kunstbetrachtung)	2	2	2	2	2	2	12
Fremdsprache	6	6	6	4	3	3	28
Mathematik	4	4	4	4	3	3	28+3
Physik 1	—	—	—	2+1	2+1	2+1	
Naturwissenschaft	3+1	3+1	4+2	4+2	2+2	2+1	18+9
Turnen 2	2	2	2	2	2	2	12
	30+1	31+1	32+2	32+3	28+3	28+2	181+12
	Dazu Wahlpflichtfächer 3/5—8, 5—8						

Anm. 1. Die Übungstunden in 1 und 2 sind als Werkunterricht gedacht.
2. Dazu das tägliche Zehnminutenturnen.
3. Die Zahl der für Wahlpflichtfächer (1—2) in Betracht kommenden Stunden kann dadurch erhöht werden, daß bei Wahl gewisser Fächer der allgemeinverbindliche Unterricht in diesen Fächern wegfallen wird.

Einen ins Einzelne gehenden Lehr- und Stundenplan, den er nächstens selbst in Buchform veröffentlichen wird, hat mir Dr. Alfred M. Schmidt (Bunzlau) übersandt. Der Stundenplan enthält bereits Grundzüge eines Lehrplanaufbaues. (Vgl. Tafel am Schlusse!)

Lehrpläne

sollen weitmaschig sein. Sie sind Andeutungen des Lehrgutaufbaus, keine Listen von Stoffeinzelheiten: Blickpunkteinstellungen, die erst im Unterrichtsleben weite Blickfelder mit Einzelgegenständen eröffnen.

Im engsten Ausschusse des Unterausschusses für die Beratungen des Zentralinstituts hatten wir solche kurz den Aufbau andeutende Pläne entworfen, die wir jedoch nicht vorlegten. Einen Lehrplan vorzulegen ist nämlich eine eigene Sache. Es könnte ein Engel vom Himmel kommen und einen ersinnen: das und jenes wäre nicht nötig, und dies andre gehörte unbedingt in den Plan! so würde stets eine Gruppe urteilen. Stephan Wätzoldt sagte darum scherzend, er mache sich anheischig, jeden Lehrplan in die Pfanne zu hauen.

Bei den Erörterungen hat die Frage der Zweiteilung des Aufbaus Mißverständnisse erweckt. Es wäre natürlich verfehlt, nach zwei Jahresstufen der deutschen Oberschule einen Abschnitt zu bilden, um etwa den dann schon ins Leben Tretenden einen „Abschluß“ „allgemeiner“ Bildung zu ermöglichen, oder gar das „Einjährige“ wieder auferstehen zu lassen. Der Abgehenden wegen kann der geschlossene Aufstieg im Stoffaufbau nicht durchschnitten werden.

Praktisch liegt die Frage aber anders. Ein einmaliger Aufstieg in der Deutschgruppe birgt gewisse Widersprüche in sich. Beginnt man mit der alten Geschichte, so sind die 13jährigen im allgemeinen noch nicht reif für das Lesen von Übersetzungen der griechischen Klassiker und im zweiten Jahre noch nicht für den Urtext des mittelhochdeutschen Schrifttumes. Nur aus diesem Grunde hat es auch etwas für sich, die ersten beiden Jahre die großen Wendepunkte der deutschen Geschichte und deutsche Werke aus dem Auffassungsbereich jüngerer Schüler zu betrachten, um darauf im Deutschen und der Geschichte zugleich, mit dem Altertum beginnend, einen vierstufigen geschlossenen Lehrbau zu errichten. Andrerseits soll nicht verkannt werden, daß der Anfang mit der alten Geschichte und der Ilias und Odyssee starke Anregungen böte und bei den Schülern sofort den Eindruck erweckte, in eine ganz neue Gedankenwelt gestellt zu sein. Das Wesentlichste und Volkstümlichste aus der deutschen Geschichte und Dichtung ist vielen Schülern schon bekannt. Hier müßte dann eine neue Arbeitsweise für Anziehungskraft sorgen.

In den Beratungen im engsten Ausschusse von nur drei Mitgliedern entstanden die folgenden noch nicht vorgelegten vorläufigen

Entwürfe zum Stoffaufbau in der deutschen Oberschule.
Sie sind auf der letzten Tafel am Schlusse abgedruckt!

Für Mathematik und Naturwissenschaften hat unser hochgeschätzter Mitarbeiter und Berater im engsten Ausschuß, Geh. Studienrat Dr. Boske nach Stellungnahme des deutschen Ausschusses für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht im Philologenblatt (1920, 9) einen etwas abgeänderten Plan veröffentlicht, der also gleichzeitig als Lehrplan des deutschen Ausschusses gelten kann und darum eine besondere Bedeutung hat. Ich gebe ihn darum hier wörtlich. Er ist auch darum bemerkenswert, weil er dem eigentlichen Rechnen, der praktischen Anwendung, der Pflege des Wirklichkeitssinnes und volkswirtschaftlichen Belehrungen Raum gewähren und nicht einfach den Mathematik-Plan der Oberrealschule übernehmen will. So geht der abstrakt arithmetisch-geometrische Stoff zwar über das Ziel des Gymnasiums hinaus („nicht wesentlich" ist wohl zu wenig gesagt!), wird aber nicht überall das Ausmaß des Realgymnasiums erreichen.

Hier der Plan. (A = Arithmetik, G = Geometrie.)

Mathematik.

U III (5 Std.) A: Die vier Grundrechnungsarten mit positiven, negativen, ganzen und gebrochenen Zahlen. Gleichungen 1. Grades mit einer Unbekannten. Proportionen. Übungen im Zahlenrechnen mit Bezugnahme auf wirtschaftliche Verhältnisse. — G: Lehre von den Dreiecken und Vierecken. Genaue Ausführung von Konstruktionen. Praktische Messung von Strecken und Winkeln.

O III (5 Std.) A: Gleichungen 1. Grades mit mehreren Unbekannten. Graphische Darstellung empirischer Funktionen. Die li-

neare Funktion. Potenzen mit positiven und negativen ganzen Exponenten. Die Funktionen $y = x^n$ und $y = x^{-n}$. Ausziehen der Quadratwurzel. Wurzelrechnung. — G: Kreislehre. Flächenlehre. Graphische Flächenauswertung und praktische Übungen im Felde.

U II (5 Std.) A: Gleichungen 2. Grades. Die rationale ganze Funktion 2. Grades. Exponentialfunktion und logarithmische Funktion. Logarithmisches Rechnen. Rechenschieber. — G: Proportionen am Dreieck und am Kreise. Harmonische Punkte und Strahlen. Ähnlichkeitslehre. Kreisberechnung. Kurvenzeichnen. Feldmeßmethoden mit den Mitteln der Ähnlichkeitslehre.

O II (5 Std.) A: Arithmetische und geometrische Reihen. Zinseszins- und Rentenrechnung. Die rationale ganze Funktion (Differentiation, Maxima und Minima.) — G: Darstellung und Berechnung einfacher Körper. Ebene Trigonometrie und Goniometrie. Übungen im Feldmessen und Höhenmessen.

U I (5 Std.) A: Angenäherte Lösung von Gleichungen. Einfache rationale gebrochene und algebraische Funktionen. — G: Einführung in die systematische Stereometrie im Zusammenhang mit der darstellenden Geometrie. Das Einfachste aus der sphärischen Trigonometrie mit Anwendungen auf die mathematische Erd- und Himmelskunde.

O I (5 Std.) A: Transzendente Funktionen (sin x, cos x, tang x, a^x, log x). Wahrscheinlichkeitslehre. Zusammenfassender Überblick über die Entwicklung des Zahlbegriffs und des Funktionsbegriffs. — G: Analytische Geometrie der Geraden, des Kreises und der Kegelschnitte. Stereometrische Definition der Kegelschnitte. Rückblick auf die Grundlagen der Geometrie. Philosophische Ausblicke.

Die Naturwissenschaften müssen durch beständige Einflechtung praktischer Übungen belebt und vertieft werden, darum ist auch die ihnen zugeteilte Stundenzahl reichlich zu bemessen. An Stelle der ihnen im Plan des Zentralinstituts zugewiesenen 5 Stunden hält der Deutsche Ausschuß deren 6 für erforderlich. Die Zeit dafür wäre anschließend an den Plan des Zentralinstituts dadurch zu gewinnen, daß das Zeichnen wie an allen anderen höheren Schulen auf 2 Stunden beschränkt, die der dritten Stunde zugedachte Aufgabe des Linearzeichnens dagegen in wissenschaftlich begründeter Ausführung von der Mathematik mit übernommen würde.

Die Stundenverteilung für die Naturwissenschaften wäre zweckmäßig in folgender Art einzurichten:

	UIII	OIII	UII	OII	UI	OI
Physik	3	3	—	3	3	3
Chemie	—	—	3			
Naturgeschichte . .	3	3	3	3	3	3

Hierbei ist vorgesehen, daß auf keiner Stufe mehr als zwei Fächer nebeneinander betrieben werden. Die Stunden für Chemie und Naturgeschichte in den oberen drei Klassen sind so verteilt gedacht, daß auf jedes Fach immer ein Halbjahr mit 3 Stunden entfällt. Chemie und Naturgeschichte, in einer Hand vereinigt, werden dadurch in engeren Zusammenhang miteinander gesetzt und können auf der obersten Stufe zu einer „allgemeinen Naturwissenschaft" im Sinn neuester Bestrebungen zusammengefaßt werden.

Für die Verteilung des Lehrstoffs im einzelnen wird folgender Plan vorgeschlagen:

Physik.

U III Wärmelehre und Mechanik (Unterstufe).
O III Magnetismus und Elektrizität. Schall und Licht (Unterstufe).
O II Mechanik Teil I (Grundbegriffe der Phoronomie und Dynamik). Wärmelehre.
U I Magnetismus und Elektrizität.
O I Mechanik Teil II (Schwingungen und Wellen). Himmelsmechanik. Lehre von den Strahlungen.

Chemie.

U II Einführung in die Chemie der Metalloide.
O II (½ Jahr). Metalle, Salze, wichtige Mineralien. Elektrochemie.
U I „ Organische Chemie.
O I „ Allgemeine und physikalische Chemie. Geologie.

Naturgeschichte.

U III u. O III. Systematisch-biologische Übersicht über die Hauptgruppen des Tier- und Pflanzenreichs. Bestimmungsübungen.
U II Aufbau der Lebewesen aus Zellen und Geweben. Einfache physiologische Versuche.
O II (½ Jahr). Lebensbeziehungen der Lebewesen zueinander und zur Umwelt.
U I (½ Jahr). Bau und Leben des menschlichen Körpers mit vergleichender Berücksichtigung des Tier- und Pflanzenreiches. Gesundheitspflege.
O I (½ Jahr). Die wichtigsten Tatsachen der Paläontologie und die tatsächlichen Grundlagen der Deszendenzlehre. Elemente der physiologischen Psychologie.

Mit dem Unterricht sind praktische Übungen, sowie Lehrausflüge in allen naturwissenschaftlichen Fächern zu verbinden. Bei freierer Gestaltung des Unterrichts in O I wird die Einfügung von 2 Stunden wahlfreier chemischer Übungen und entsprechend von 2 Stunden wahlfreier biologischer Übungen empfohlen.

Neben der Mathematik würde also die neue Schule nach diesem Plan einen starken naturwissenschaftlichen Einschlag haben. Dies ent-

spräche aber durchaus dem deutschen Grundcharakter der Schule. Einesteils steht ja die Naturwissenschaft, namentlich in ihren beschreibenden Teilen, in Botanik, Zoologie und Geologie in naher Beziehung zur Pflege des Heimatsinnes und zur Kenntnis der heimischen Umwelt, andererseits haben besonders Physik und Chemie engen Zusammenhang mit dem Wirtschaftsleben unseres Volkes. Überdies bilden die Naturwissenschaften die unentbehrliche Grundlage für die Gewinnung eines das wissenschaftliche Bedürfnis befriedigenden Weltbildes. Auch dies aber gehört zu dem Ganzen einer deutschen Erziehung; denn im Wesen des deutschen Geistes liegt das Bedürfnis nach einem Weltbild, das Ringen nach einer Weltanschauung. Eine Schule, die sich die Pflege des Deutschtums zur eigentlichen Aufgabe macht, muß auch diesem Streben zu Hilfe kommen. Darum ist in den Lehrgang der O I als Abschluß die physiologische Psychologie eingesetzt. In diesem Rahmen kann zur Erörterung kommen, was die Naturwissenschaft an Positivem und noch mehr an Einschränkendem zur Aufklärung über das Weltanschauungsproblem beizubringen vermag.

Sprachenlehrpläne.

Hier hängt Umfang und Lehrziel ganz davon ab, welche Sprache verbindlich und welche nur auf der Oberstufe 3—4 Jahre lang wahlfrei ist. Diese Entscheidung wird auch den Plan im Deutschen beeinflussen. Wird z. B. Latein und Französisch gelehrt, so fällt dem Deutschunterricht die Einführung in Marlowe (Goethes Faust!), Shakespeare, Milton, Addison, Swift, Goldsmith, Scott, Moore, Byron, Shelley, Carlyle, Macaulay, Dickens zu, und die philosophische Propädeutik wird dann Bacon, Locke, Hume, die Volkswirtschaftslehre Adam Smith und Stuart Mill berücksichtigen. Wird in einer Anstalt in Niederdeutschland etwa Englisch verbindlich und Latein Wahlfach, so hätte dagegen der Deutschunterricht je ein Stück von Corneille und Racine, mehrere von Moliere zu behandeln, und zum Lesen einzelner Schriften von Buffon, Rousseau, Voltaire, Taine und einiger Werke von Lamartine, Victor Hugo und neueren Franzosen anzuregen. Aus dem Bildungsziel, durchs Deutsche auch das Ausland und am Ausland den eigenen Volksgeist deutlicher zu erfassen, ergeben sich die Einzelzüge solcher Pläne.

I.

Latein (Pflichtfach 6 Jahre) und Französisch (Wahlfach 4 Jahre).

Latein.

Kl. 6. Das Wesentlichste der regelmäßigen Formenlehre. Wichtige Unregelmäßigkeiten. Einblick in die Grundregeln des lateinischen Satzes im Anschluß an ein Lese- und Übungsbuch. Aneignung eines zweckmäßigen Wortschatzes aus der späteren Anfangslektüre im Anschluß an das Lese- und Übungsbuch.

Schriftlich: Umbildungen, Nachbildungen, Rückübersetzungen; Übersetzen ins Lateinische zur Befestigung der erlernten Formen und Wendungen.

Kl. 5. Sprachlehre: Fortsetzung der Formenlehre und der Satzlehre. Orts- und Zeitbestimmungen; Partizipial- und Infinitiv-Wendungen. Gebrauch der Fälle, Bindewörter — alles im Anschluß an Lese- und Übungsbuch.

Lesen: Im ersten Halbjahr ein Lesebuch, das Erzählungen nach später zu lesenden Schriftstellern enthält; im zweiten Halbjahr ein geeignetes Stück aus Cäsars Bellum Gallicum. Mündliche und schriftliche Übungen dazu.

Kl. 4. Sprachlehre: Gebrauch der Fälle, Zeiten und Aussageweisen. Wiederholung und Vertiefung der Formen- und Satzlehre.

Lesen: Auf das Lesen kommt von jetzt ab mindestens die Hälfte der Zeit. Fortsetzung der Cäsarlektüre. Cäsar und die deutsche Geschichte. Ein Abschnitt aus Cäsars Bellum civile. Der Hexameter. Auswahl aus Ovids Metamorphosen.

Kl. 3. Sprachlehre: Fortsetzung der Satzlehre, vertiefende Wiederholung einiger Abschnitte der Formenlehre. Beachtung der Sprache in den Vorbildern der Lektüre.

Lesen: Aus der dritten Dekade des Livius. Ein Werk von Sallust.

Kl. 2. Sprachlehre: Nur einige ausgewählte Abschnitte, wie sie sich beim Lesen als notwendig erweisen.

Lesen: Fortsetzung der Livius-Lektüre. Cicero. Planmäßige Auswahl aus Virgils Aneide.

Schriftliche Übungen im Anschluß an Gelesenes.

Kl. 1. Auswahl aus Tacitus, Germania und den Annalen und aus Seneca. Horazens Leben und Werke. Proben aus andern lateinischen Dichtern. Einfluß des Lateinischen aufs Deutsche. Beispiele mittellateinisch-deutscher Dichtung. Einfluß auf die deutsche und französische Lyrik und Epik.

Französisch als Wahlfach.

Bem.: Nach dem Plan III (sprachl. Abt.) des Zentralinstituts ständen für die zweite (hier allerdings als Pflichtfach gedachte) Fremdsprache 4 Jahre mit 5, 5, 4, 4 Wochenstunden zur Verfügung. Ist jedoch die erste Sprache Latein, so würden für Französisch als zweite Sprache auch 5, 5, 3, 3 Stunden genügen, um für Latein möglichst 6 Jahre hindurch annähernd je 6 Wochenstunden frei zu machen. Da auch Mathematiker und Naturwissenschaftler vielfach am Unterricht in der zweiten Fremdsprache teilnehmen werden, so wird man sich mit 16 Wochenstunden (besser 5, 5, 3, 3 als 4, 4, 4, 4) begnügen können.

Kl. 4. Einführung in die Lautbildung. Gegensatz zur deutschen Lautgebung, Fortsetzung des lateinischen Lautstandes. Regelmäßige

Formenlehre im Anschluß an ein Übungsbuch. Redewendungen, Unregelmäßigkeiten. Hör-, Sprechübungen.

Lesen aus dem Übungsbuch.

Kl. 3. Fortsetzung der Formenlehre nach einem Übungsbuche. Lesen leichter Abschnitte aus dem Lesebuch oder aus leichteren neueren Schriftstellern.

Schriftlich: Umbildungen, Nachbildungen.

Kl. 2. Das Wesentliche der Satzlehre.

Lesen leichter Prosa. Metrik. Lafontainische Fabeln. Ihr Einfluß auf Deutschland. Ein Drama von Corneille oder Racine.

Schriftliche Übungen.

Kl. 1. Französische Realien. Vom französischen Schulwesen. Proben aus französischen Tageszeitungen, aus literarischen und wissenschaftlichen Zeitschriften. Franzosen über Deutschland (Mme. de Staël, Lichtenberger u. a.). Ein Lustspiel von Molière. Proben von Voltaire, Rousseau, Victor Hugo, Lamartine und aus neueren Dichtern. Einfluß der französischen Dichtung auf Deutschland.

II.

Französisch (Pflichtfach), Englisch (Wahlfach).

Französisch.

Kl. 6. Lautlehre. Regelmäßige Formenlehre.

Hör- und Sprechübungen. Diktate.

Kl. 5. Fortsetzung der regelmäßigen Formenlehre. Unregelmäßigkeiten. Satzlehre.

Lesen kleiner Abschnitte.

Schriftliche Übungen im Anschlusse daran.

Kl. 4. Satzlehre. Satzzerlegung.

Lesen kleiner Erzählungen neuerer Schriftsteller.

Singen französischer Lieder.

Rückübersetzungen. Um- und Nachbildungen.

Zwiegespräche. Bildbetrachtungen.

Kl. 3. Neuere Prosa. Metrik. Einige neuere Gedichte. Lafontaine. Ein neueres Lustspiel.

Schriftl.: Französische Briefe. Inhaltsangaben aus gelesenen Büchern. Rückübersetzungen.

Kl. 2. Proben von Corneille und Racine, von Pascal (Choix de Pensées), Montaigne, La Bruyère, Buffon, Voltaire u. Ähnliches. 1—2 Lustspiele von Molière. Französische Briefliteratur. Taine.

Kl. 1. Rousseau, die Romantiker. Ein Drama und ein Roman von Victor Hugo, Balzac, Flaubert. Dramen, Romane u. Lyrik der neuesten Zeit. Zola, Rostand.

Französische Realien (wie im vorigen Plan).

In der philosophischen Arbeitsgemeinschaft: Descartes, Les Principes de la Philosophie, 1., oder: Discours de la Méthode.

Franzöſelei in Deutſchland. Kampf gegen das franzöſiſche Fremdwort.

Engliſch (Wahlfach).

Kl. 4. Lautlehre. Gegenſatz zum Franzöſiſchen. Ähnlichkeit und Gegenſatz im Vergleich zur deutſchen Lautgebung. Gründe.

Regelmäßige Formenlehre. Das Notwendigſte aus der unregelmäßigen Formenlehre.

Leſe-, Hör-, Sprechübungen.

Diktate, Rücküberſetzungen.

Kl. 3. Fortſetzung der Formenlehre. Satzlehre.

Leſen neuerer Proſa. Singen engliſcher Lieder.

Schriftliche Übungen im Anſchluß daran.

Kl. 2. Abſchluß der Formen- und Satzlehre.

Neuere Proſa. Aus den großen engliſchen Erzählern (Defoe, Swift, Goldſmith, Dickens, Scott, Kipling, Eliot).

Metrik. Singen engliſcher Lieder. Proben aus engliſchen Dichtern (Cowper, Burns, Wordsworth, Coleridge, Southey, Shelley, Keats).

Kl. 1. Grundzüge der engliſchen Dichtungsgeſchichte ſeit Shakeſpeare. Shakeſpeareſche Dramen. Proben von Milton, Byron, Tennyſon, Browning.

Aus engliſchen Philoſophen und Eſſayiſten.

Engliſche Realien.

Engliſche Fremdwörter in Deutſchland. Haupteinflüſſe der engliſchen Dichtung auf die deutſche (Adiſon, Steele; Robinſon, Oſſian, Thomſon, Percy; Adam Smith; Locke, Hume).

III.

Engliſch als Pflichtfach (6 Schuljahre).

Kl. 6. Lautlehre. Regelmäßige Formenlehre. Notwendigſtes aus der unregelmäßigen Formenlehre. Anfänge der Satzlehre.

Hör-, Sprechübungen an Bildern und Handlungen.

Diktate, Rücküberſetzungen.

Kl. 5. Fortſetzung der Formen- und Satzlehre.

Leſen kleiner Abſchnitte. Singen von Liedern.

Mündliche und ſchriftliche Übungen in Anlehnung an Geleſenes.

Kl. 4. Vertiefung der Formen- und namentlich der Satzlehre. Singen.

Leſen neuerer Erzählungen.

Kl. 3. Abſchluß der Sprachlehre.

Die großen engliſchen Erzähler. Ein Luſtſpiel. Engliſche Gedichte.

Kl. 2. Marlowe, Shakeſpeare. Milton. Bunyan.

Kl. 1. Aus der älteren engliſchen Dichtung. Proben aus Chaucer und Spenſer. Grundzüge der engliſchen Dichtung ſeit Spenſer, mit

Proben und teilweise unter Lesen ganzer Werke. Dabei: Fortsetzung der Shakespearelektüre. Byron. Die englische Dichtung des letzten halben Jahrhunderts.

Englische Realien (auch Schulwesen, Zeitungen).

Englische Philosophen, Essayisten und Volkswirtschaftler.

Versuche in freien englischen Aufsätzen und Vorträgen.

Das englische Fremdwort in Deutschland; englische Einflüsse auf die deutsche Dichtung.

Künstlerische Fächer.

In Zeichnen und Musik wird der Unterricht auf der Unterstufe Kunstausübung, auf der Oberstufe daneben mehr und mehr auch Kunstbetrachtung sein. Fürs Zeichnen wären also die ausgezeichneten neueren preußischen Lehrpläne auf der Unterstufe sinngemäß anzuwenden.

Das Ziel des Musikunterrichts muß weit über die Erfolge der jetzigen ärmlichen Chorgesangstunden hinweggehen; es wird sein: Erziehung zum verständnisvollen edlen Gesangsvortrag, Aneignung eines größeren Melodienschatzes, Befähigung zum Auffassen musikalischer Kunstwerke, zur eignen Ausführung der Musik und zur selbständigen Teilnahme an einfacher Hausmusik. Dem Ziele dienen Einzel- und Chorgesang, auf der Oberstufe auch der Einzel-Gesangsvortrag mit Klavierbegleitung, auf der Unterstufe eine verbindliche Instrumental-Musikstunde, auf der Oberstufe Einführung in die Klassiker, Romantiker und neueren Tondichter und in die Geschichte der Musik.

Ausführliche Pläne für die Oberstufe mögen aus Vorschlägen der Lehrkörper und aus der Erfahrung hervorgehen. Augenblicklich wären Vorschläge verfrüht; ich weise aber hin auf den Entwurf von Gagelmann und Hoffmann, der bereits reiche Stoffangaben für Kunstbetrachtungen in den künstlerischen und sogar in allen Fächern enthält, ebenso auf den nächstens erscheinenden Entwurf von Dr. Alfred M. Schmidt.

Philosophische Betrachtung.

Der Plan des deutschen Ausschusses für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht will nicht nur in die Aufgaben des Lehrzieles, sondern auch in die Methode des Erkennens einführen; er bietet in Naturwissenschaften sogar ein Stück Psychologie. Paulsen und nach ihm Siebourg haben gezeigt, wie die Philosophie in den höheren Schulen mit dem Einfluß dieser königlichen Wissenschaft an Umfang gewann oder verlor. Wenn je, so ist heute die Zeit für philosophische Besinnung auch in den Schulen gekommen.

Der Streit: Systematische Philosophie oder Geschichte der Philosophie sollte von allem Anfang ab begraben werden. Eins und das andre!

Zunächst münden alle Fächer in beide Aufgaben ein: Religion in Religionsphilosophie und in geschichtlich-philosophische Betrachtung, Deutsch in Sprachpsychologie, Ästhetik und in die Klassiker der Ästhetik, die fremden Sprachen in Sprachvergleichung, Sprachlogik und Völkerpsychologie und in die fremdsprachigen Klassiker der Philosophie, Geschichte in Geschichtsphilosophie, Erdgeschichte in die kosmologische Frage.

Da eine Ausführung der dankbaren Aufgabe, wie die Fächer in philosophische Besinnung ausklingen, hier nicht möglich ist, verweise ich auf das Werk „Philosophische Propädeutik im Anschluß an Probleme der Einzelwissenschaften". Unter Mitwirkung von Goldbeck, Grauer, Hoffmann, Lorentz und Messer hrsg. v. G. Lambeck (Leipzig, Teubner 1919), ferner auf die „Wege zur Philosophie", Göttingen 1911—14 (z. B. Heft 4: Die Hypothese, ihre Aufg. i. d. Arb. der Naturwissenschaft. Heft 6: Philos. Grundfragen der Biologie).

Dann aber sind Sonderstunden für Fragestellung aus der systematischen Philosophie und der Geschichte der Philosophie als Zusammenfassung der philosophischen Besinnung in den Einzelwissenschaften notwendig.

Dafür folgender Vorschlag:

A. Systematische Philosophie.

I. **Seelenkunde.** Einführung an Aufgaben und Übungen (z. B. Lokalisierung der Empfindung, Messen der Reizschwelle nach Stunden mit verschiedenen Ermüdungswerten mit dem Ästhesiometer und dem Ergographen, Augentäuschungen, Gedächtnis- und Auffassungsversuche, Aussagen-Versuche usw).

Aufsteigen von Beobachtungen und Einzelerfahrungen zu allgemein psychologischen Tatsachen und Gesetzen, und zwar genauer Behandlung nur eines oder einiger Abschnitte (z. B. Reiz und Empfindung, oder Empfindung und Vorstellung, Vorstellung und Gefühl, Trieb und Wille, die Aufmerksamkeit, die Apperzeption und ähnliche).

Anwendungen: Wie haben wir diese 12—13 Jahre gelernt? (Psychologie des Lernens.) Wie als kleine Kinder? Wie jetzt?

Einblicke in die Kinderpsychologie.

Lesen geeigneter Abschnitte (z. B. aus W. Stern, Psychologie der frühen Kindheit, Ament, Entwicklung von Sprache und Denken beim Kinde, Ostermann, Das Interesse, Meumann, Intelligenz und Wille, Wundt, Einführung in die Psychologie, Rud. Schulze, Aus der Werkstatt der experimentellen Psychologie).

II. **Wie ist Erkenntnis möglich? Erkenntnistheorie und Metaphysik.**

Lesen: Descartes, Betrachtungen über die Grundlagen der Philosophie.

III. **Die denkgesetzliche Verarbeitung der Erkenntnisse: Logik.**

Wie haben wir in der vorigen Stunde Begriffe, Urteile, Schlüsse gebildet? Methodenlehre. Die Hypothese (wissenschaftliche Annahme) als Denkhilfsmittel. Logik der Einzelwissenschaften (Vergleich der Betrachtungen aus den Besinnungen in den Einzelfächern).

Lesen: *Wundt, Kausalität des Willens; *P. Volkmann, Induktion und Deduktion; *Siegwart, Das Gesetz des Grundes.[1])

---

[1]) Die mit * bezeichneten Stücke finden sich in B. Schmids Philosophischem Lesebuch zum Gebrauch an höheren Schulen. (Leizig, Teubner, 1906.)

IV. **Wie werten wir? Wertphilosophie.**

Ethik. Einige Versuche der Erklärung des Verpflichtungsgefühls.

Lesen: Aus Else Wentschers Ethik oder aus P. Hensel, Ethik (Teubner; *H Höffding: Die Voraussetzungen der Ethik. Vorlesen einzelner Abschnitte aus Wundts oder Messers Ethik.

Ästhetik. Einige Erklärungsversuche zum Begriff des Schönen.

Lesen. (Es wird vorausgesetzt, daß der Deutschunterricht in Fragen des Schönen und der Kunst bereits eingeführt hat.) Aus J. Volkelts Ästhetischen Zeit- und Streitfragen; aus Volkelts Ästhetik des Tragischen (wichtig für die Auffassung von Dramen!); *Fr. Ratzel, Das Naturschöne; *J. Volkelt, Die Kunst als Schöpferin einer zweiten Welt; Th. Volbehr, Gibt es Kunstgesetze?

B. Geschichte der Philosophie.

Ausgewählte Abschnitte aus der Geschichte der Philosophie, soweit sie mit der Unterrichtsarbeit in Verbindung stehen.

Lesen und Übungen über einzelne Philosophen und Fragestellungen, z. B. ein Zwiegespräch Platos; eine Schrift von Descartes; *Locke, Dem Geiste sind keine Grundbegriffe angeboren. Aus Leibnizens Monadologie oder Theodizee. Aus Herders Ideen. Kant, *Von dem Raume. *Von der Zeit. Aus Schillers philosophischen Schriften (das Erhabene, Anmut und Würde). Eine Rede Fichtes. Aus Hegels Staatslehre. *Darwin, Der Kampf ums Dasein. Wundt, *Prinzip des psychophysischen Parallelismus. Für die Philosophie der Gegenwart: Frischeisen-Köhler, Moderne Philos., ein Leseb. zur Einführ. in ihre Standpunkte und Probleme, Stuttgart 1907.

III. Die ersten Schritte.

Neue höhere Schulen dürfen auch des guten Gedankens der Aufbauschule wegen nicht entstehen. Alle deutschen Lehrer gehen künftig durch eine höhere Schule: diese Tatsache, die nächstens Reichsgesetz sein wird, hat zur Folge, daß die Seminare großenteils in höhere Schulen umgewandelt werden.

Eine mechanische Umwandlung aller Seminare in Aufbauschulen aber wäre ein großer Fehler. Wir leiden schon jetzt an den Folgen der Übergründung von Seminaren; mindestens $^1/_5$ aller Seminare müßten auf jeden Fall wieder abgebaut werden. In Preußen z. B. werden alle künftigen Volksschullehrer aus Orten mit schon bestehenden höheren Schulen, und das sind 5—600, und aus der nächsten ländlichen Umgebung ihre Allgemeinbildung in ihrer Heimatstadt suchen. Seminarorte bleiben uns 162. Man würde also voraussichtlich nicht alle Seminare in höhere Lehranstalten zu verwandeln haben, ohne in den Mittel- und Großstädten bei dem Geburtenrückgang und der jetzigen hohen Sterblichkeit neue höhere Lehranstalten gründen zu müssen, zumal deren Oberstufen augenblicklich nur schwach besetzt sind. Andrerseits werden junge Leute aus Seminarorten künftig die aus der Lehrerbildungsanstalt entstehende höhere Schule ihrer Heimat, statt die der nächsten Mittel- oder Großstadt besuchen. Sie machen in den großstädtischen Schulen Platz, und diesen Platz füllen die großstädtischen Knaben, die früher in die Seminarorte verschoben wurden. Das Ganze ist also zunächst ein Aufhören der unwirtschaftlichen Verschiebung. Dazu aber tritt ein wirtschaftlicheres Ausnutzen von Lehrkräften und Sachgütern. Die Oberstufen der bestehenden höheren Schulen erhalten eine angemessene Besuchsziffer. Diese stärkere Besetzung verbietet die einfache Umwandlung aller Seminare in allgemeinbildende höhere Schulen. Die Auffüllung der Oberstufen unserer jetzigen Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen auf eine angemessene Besetzung durch künftige Lehrer würde nahe legen, Seminare mit schlechten Gebäuden, in ungünstiger Lage und mit ungenügendem Aufnahmegebiete, eingehen zu lassen und anderweitig zu verwenden (zu ländlichen Volkshochschulheimen oder zu Wohnzwecken). Günstig gelegene in Großstädten könnten z. T. zu Werklehrerhochschulen umgewandelt werden.

Die Rechnung ergäbe: 187 Seminare
ab 26 in den Abtretungsgebieten
bleiben 162
ab 30 als bis auf weiteres überzählig[1])
bleiben 132
davon ab $^1/_6$ = 22 die durch Auffüllung bestehender höherer Schulen ersetzt würden
bleiben 110 + 10 Lehrerinnenseminare = 120 Anstalten.

120 neue höhere Schulen bedeuten einen starken Auftrieb zum Fortbilden unseres gesamten höheren Schulwesens. Man sollte die 120 Anstalten zwar hauptsächlich in Aufbauschulen, aber nicht nur in solche verwandeln. Es wäre zweckmäßig, in geeigneten Orten auch Abzweig-Oberschulen aus den Seminaren entstehen zu lassen und dafür einige höhere Schulen anderer Orte in Aufbauschulen umzuwandeln. Auch ist es nicht ratsam, nur deutsche Oberschulen neu zu gründen, sondern es sollten auch Aufbauschulen humanistischer und realgymnasialer Richtung für die entsprechenden Begabungsrichtungen als Sammelschule für größere Bezirke eingerichtet werden.

Einige Orte planen die Umwandlung von Realschulen in Aufbauschulen, so Oldenburg. Die Realschulen haben nach dem Fall des Einjährigen und neben bestehenden Mittelschulen vielleicht nicht mehr dieselbe Bedeutung wie früher. Trotzdem sollten sie nicht im Übermaß in deutsche Oberschulen verwandelt werden, um nicht einen noch erschrecklicheren Überschuß an Hochschulreifen zu schaffen, als wir ihn schon beklagen. Wohl aber wird es sich hier und da ergeben, daß künftig Lehrer diejenigen Oberrealschul-Oberstufen stark auffüllen, in die bisher ein größerer Teil der betr. Realschüler übertrat. In solchen Fällen ist die Umwandlung der Realschulen in Aufbauschulen gerechtfertigt; sie bedeutet dann ein Verhindern unnötiger Verschiebungen.

Da nach dem zu erwartenden Reichsgesetz künftig von sämtlichen Lehrerinnen das Reifezeugnis einer höheren Schule vor Eintritt in die Berufsausbildung zu fordern ist, werden die Oberlyzeen ebenfalls in höhere Schulen zu verwandeln sein, die den Studienanstalten als gleichwertig und gleichberechtigt gelten; ein Teil wird am besten in deutsche Oberschulen mit Aufbauform verwandelt werden. Ein besonderer Aufbau des Lehrzieles aus den Bildungszielen der Mädchenerziehung heraus erscheint auch in der deutschen Oberschule als notwendig.

Schülerheime für Aufbauschulen stehen genug zur Verfügung in den jetzigen Seminar-Internaten. Wir behalten nach Verengerung des Staatsgebietes noch soviel Heime, daß in jeder Provinz die nötige Anzahl (sagen wir etwa 4—5) zur billigen Aufnahme wenig bemittelter Schüler bereit gestellt werden kann. Diese Heime mögen durch eine ge-

[1]) Ohne die Einschränkung der Zahl der Seminare gehen wir einem furchtbaren Lehrerüberflusse entgegen.

rechte und gesunde Freistellenwirtschaft, durch Unterstützungen und Erziehungsbeihilfen besonders zur natürlichen Begabtenauslese für alle führenden Berufe beitragen.

Was ist bereits geschehen?

Ein Einzelstaat kann heute nicht mehr eine neue Schulform schaffen, das kann nur noch das Reich. So konnte auch Preußen nicht zu Ostern d. J. schon höhere Aufbau- und deutsche Oberschulen errichten oder seine Seminare umwandeln. Die Verspätung der Reichsschulkonferenz brachte die Verzögerungen mit sich. Der Reichsschulausschuß hatte beschlossen, sofort nach der Reichsschulkonferenz einen Gesetzentwurf aufzustellen über die Anerkennung einer vierten höheren deutschen Schule. Die Unterrichtsverwaltung eines Einzelstaates hat die Vorarbeiten übernommen, ihr stellen die übrigen etwaige eigne Unterlagen und Entwürfe zur Verfügung. Bald nach der Reichsschulkonferenz werden also Gesetzentwurf und Richtlinien für Lehrpläne zu erwarten sein.

Anhalt, Altenburg, Hamburg haben mit der Einrichtung von Aufbauschulen bereits begonnen. Der neue Lehrplan der Mecklenburg-Schwerinschen Lehrerseminare (1919) kann ebenfalls als Vorarbeit für den Aufbau einer deutschen Oberschule gelten. Preußen hat soeben den 59 noch geöffneten dritten Präparandenklassen einen Lehrplan gegeben, der dem einer höhern Aufbauschule entsprechen dürfte. Auch Hamburg hat sich mit einem Teillehrplan für die Unterklasse begnügt, da die Richtlinien des Reiches so nahe bevorstehen.

Dem preußischen Plan liegt der hier entwickelte Gedankengang zugrunde, daß in den beiden ersten Jahren zunächst die Wendepunkte der deutschen Geschichte und die der Altersstufe faßbaren Dichtungen geboten werden, und daß dann der einmalige Gang von Hellas bis in unsere Tage gegangen werde. Da mir vielfach Anfragen nach einem Aufbauschullehrplan wenigstens für die Unterklassen zugegangen sind und da der Plan die bestimmte Richtung zur geistigen Arbeitsschule festsetzt, sei er hier wiedergegeben:

U III 774/20. 1. Berlin W 8, den 27. April 1920.

Im Anschluß an den Erlaß vom 10. April d. J. — U III 828 — übersende ich Richtlinien zu einem neuen, versuchsweise einzuführenden Lehrplan für die 3. Klasse der Präparanden- und Präparandinnenanstalten. Um dem Gedanken der Arbeitsschule gerecht zu werden, ist überall an passender Stelle auf Beobachtungsmöglichkeiten und werkunterrichtliche Übungen hingewiesen. Vor allem aber muß erstrebt werden, den Arbeitsschulgedanken im geistigen Sinne zu verwirklichen durch stärkere Heranziehung der Selbsttätigkeit und der freiwilligen Arbeit des Schülers, so namentlich durch Bearbeitung selbstgewählter Aufgaben, Beschäftigung mit besonderen Arbeitsgebieten und häusliches Lesen, insbesondere auch durch selbständige Befragung geeigneter Bücher über den zu behandelnden Stoff.

Der Unterricht in der fremden Sprache ist möglichst einem akademisch gebildeten Lehrer mit der Lehrbefähigung in dieser Sprache oder einem für dieses Fach geprüften Mittelschullehrer zu übertragen. An die Stelle des Französischen kann Latein treten. Die Stundenzahl für diesen Unterricht ist dann auf wenigstens sechs in der Woche zu bemessen. Über die Fälle, in denen von dieser Ermächtigung Gebrauch gemacht wird, sehe ich einem besonderen Bericht entgegen.

Bis zum 1. März 1921 ist über die bei dem Versuch gemachten Erfahrungen zu berichten.

Die erforderlichen Abdrucke für die Anstaltsleiter sind beigefügt.

Haenisch.

An die Provinzialschulkollegien.
Zu U III 774/20. 1.

Richtlinien

für einen versuchsweise neu einzuführenden Lehrplan für die 3. Klasse der Präparanden- und Präparandinnenanstalten.

A. Präparandenanstalten.

Stundentafel: Religion 3, Deutsch 5, Französisch 5, Geschichte und Staatsbürgerkunde 3, Erdkunde 2, Naturkunde 4, Mathematik 5, Zeichnen 2, Musik 2, Turnen 3 = 34 Stunden.

Wahlfrei: 1 Stunde Musikpflege, 1—2 Stunden Handfertigkeit.

Nur für Schüler mit schlechter Handschrift ist eine Zeitlang Schreibunterricht in besonderen Stunden zu erteilen.

1. Religion. 3 Stunden.

a) Evangelische Religion. Die alttestamentliche Heilsgeschichte; im Zusammenhang hiermit ausgewählte Psalmen und Abschnitte aus den prophetischen Schriften und der Spruchdichtung. Katechismus: Die zehn Gebote und der erste Glaubensartikel. Kirchenlieder aus der Zeit von der Reformation bis zur Beendigung des Dreißigjährigen Krieges.

b) Katholische Religion. Die Heilsgeschichte des Alten Testaments; Bibelkunde des Alten Testaments und biblische Geographie. Katechismus: Das erste Hauptstück; das zweite Hauptstück bis zum 5. Gebot der Kirche. Die Evangelien des Kirchenjahres. 6—10 Kirchenlieder.

2. Deutsch. 5 Stunden.

a) Lesen. Erzählende Dichtungen, auch größeren Umfangs; mindestens ein Drama.

Anmerkung: Als Lesestoffe sind vorwiegend dichterische Darstellungen geschichtlichen Inhalts auszuwählen, die zu den gleichzeitig im Geschichtsunterricht behandelten Stoffen in Beziehung gesetzt werden können. Es kommen beispielsweise in Betracht: Balladen und Romanzen von Bürger, Goethe, Schiller, Uhland, Schwab, Strachwitz, Fontane,

Dahn, Liliencron, Börries von Münchhausen; eine größere erzählende Dichtung in Versen wie das Waltharilied (in Scheffels oder Paul von Winterfelds Übertragung), eine Erzählung in ungebundener Rede, wie „Ingo“ oder „Das Nest der Zaunkönige“ von Freytag, „Lichtenstein“ von Hauff, „Die Hosen des Herrn von Bredow“ von Alexis, dramatische Dichtungen, wie „Die Hermannsschlacht“ von Kleist, „Weh dem, der lügt“ von Grillparzer, „Götz von Berlichingen“ von Goethe, „Die Quitzows“ von Wildenbruch.

Neben der eingehenden Behandlung einzelner Dichtungen sind möglichst häufig geeignete Gedichte, namentlich auch neuere, und Prosastücke durch Vorlesen und Vortragübung an die Schüler heranzubringen, damit bei ihnen von vornherein eine umfassende Kenntnis des deutschen Schrifttums angebahnt wird. Zu demselben Zweck sind den Schülern zum freiwilligen häuslichen Lesen einzelne für die Altersstufe geeignete Werke unserer guten neueren Erzähler vom Lehrer zu empfehlen. Über die Früchte dieses häuslichen Lesens ist fortlaufend im Unterricht zu berichten. In geeigneten Fällen wird sich gleichzeitiges häusliches Lesen derselben Erzählung durch alle Schüler ermöglichen lassen.

b) Sprachlehre: Kurzer Überblick über die Wort- und Satzlehre und die Regeln für die Zeichensetzung. Wortkundliche Belehrung im Rahmen des Gesamtunterrichts.

Anmerkung: Hier sowohl wie im fremdsprachlichen Unterricht sind an passender Stelle Vergleiche zwischen dem Bau der deutschen und der Fremdsprache anzustellen.

Damit die Schüler ihren Blick für sprachliche Erscheinungen schärfen, sind sie zum freiwilligen häuslichen Lesen eines guten Buches über die deutsche Sprache anzuregen. In Betracht kommen etwa: Heintze „Gut Deutsch“, Weise „Ästhetik der deutschen Sprache“, Dunger „Zur Schärfung des Sprachgefühls“, Engel „Sprich Deutsch“.

c) Rechtschreibung: Die schwierigeren Abschnitte aus dem amtlichen Regelbuch.

d) Schriftliche Arbeiten: In jedem Vierteljahre zwei häusliche Aufsätze und ein Klassenaufsatz. Einige Übungsarbeiten (Diktate) zur Befestigung der Rechtschreibung und Zeichensetzung.

Anmerkung: Die Aufgaben zu den Aufsätzen sind nicht ausschließlich dem Unterrichtsstoff zu entnehmen, sondern es ist auch der sogenannte Erlebnisaufsatz zu pflegen. Bindung der Schüler an eine bestimmte Stoffanordnung ist grundsätzlich zu vermeiden. Die Schüler sind zum Finden eigener Aufgaben aus Erfahrung und Unterrichtsstoffen und zur Formulierung eigener Überschriften aus einem Stoffgebiet heranzuziehen.

3. Französisch. 5 Stunden.

Kurze Einführung in die französischen Lautverhältnisse. Hör- und Aussprachеübungen. Anfänge der Formenlehre an der Hand eines Übungsbuches. Übungen im Lesen und im Übersetzen aus dem Französischen ins Deutsche. Sprechübungen. Französische Diktate.

4. Geschichte. 3 Stunden.

Deutsche Geschichte von den Anfängen bis 1648 unter Ausscheidung alles Unwesentlichen. Betonung kulturgeschichtlicher und staatsbürgerkundlicher Stoffe.

Anmerkung: Bei der Erarbeitung des Geschichtsstoffes ist nach Möglichkeit auch häusliches Lesen geeigneter Quellenstücke heranzuziehen.

5. Erdkunde. 2 Stunden.

Himmelskundliche Beobachtungen. Die Erde als Himmelskörper. Verteilung von Land und Wasser. Übersicht über die Erdkarte. Die Heimatprovinz. Natürliche und politische Erdkunde Deutschlands.

Anmerkung: Im erdkundlichen Unterricht sind die Grundsätze der Arbeitsschule nach allen Seiten hin anzuwenden: durch Stellung von Beobachtungsaufgaben in bezug auf die erdgeschichtlichen, landschaftlichen, Witterungs- und Wirtschaftsverhältnisse der Heimat, Anlegung von Sammlungen, Zeichnen von Karten, Übungen am Sandkasten, Herstellen von Reliefs in Ton oder Plastilin, Nachbildung einzelner Berg- und Talformen, selbständiges Nachlesen von geeigneten Schriften zur Himmelskunde und Schilderungen deutscher Landschaften und deutschen Volkslebens. Erdkundliche Wanderungen und Besuche von heimatkundlichen Museen werden empfohlen. In der Himmelskunde treten eigene Beobachtungen in den Vordergrund. Die Polhöhe (geographische Breite), die Wendekreise, die scheinbare Sonnenbahn, die Mondbahn sind durch eigene Messungen zu bestimmen.

6. Naturkunde. 4 Stunden.

a) Naturgeschichte. 2 Stunden.

Im Sommer: Eingehendere Betrachtung von heimatlichen Blütenpflanzen als Vertreter der wichtigsten Familien des natürlichen Systems. Übersicht über das Linnésche System. Vorzeigen und Benennen einer größeren Zahl von Pflanzen. Anleitung zum Bestimmen von Pflanzen.

Anmerkung: Mit dem Unterricht sind Arbeiten und Beobachtungen im Schulgarten, am Pflanzenkasten und auf Schulwanderungen, sowie einfache pflanzenphysiologische Versuche zu verbinden.

Im Winter: Die Säugetiere.

b) Naturlehre. 2 Stunden.

Im Sommer: Wärmelehre, im Winter: einfache Erscheinungen aus der Mechanik der starren, flüssigen und gasförmigen Körper.

Anmerkung: Von werkunterrichtlichen Übungen (Herstellung von Apparaten) sowie selbständigen Schülerversuchen und -beobachtungen ist ausgiebig Gebrauch zu machen.

7. Rechnen und Raumlehre. 5 Stunden.

a) Rechnen 3 Stunden. Einführung in die Buchstabenrechnung. Die vier Grundrechnungsarten mit positiven und negativen ganzen und

gebrochenen Zahlen. Proportionen. Gleichungen des 1. Grades mit einer Unbekannten.

b) Raumlehre 2 Stunden.

Die Lehre von den Dreiecken und Vierecken. Häufige Übung im Lösen von Konstruktionsaufgaben.

Anmerkung: Die Raumformen sind durch Beobachtung an heimatlichen Gegenständen zu gewinnen. Mit dem Unterricht sind Übungen im Messen, Zeichnen, Ausschneiden und Nachbilden in Holz, Pappe, Plastilin oder Ton zu verbinden.

8. Zeichnen. 2 Stunden.

Freihandzeichnen.

Übungen im Zeichnen und Ausschneiden flacher Formen und Farbentreffübungen nach der Natur und aus dem Gedächtnis (für solche Schüler, die auf diesen Gebieten noch nicht genügend vorbereitet sind).

Zeichnen körperlicher Gegenstände nach der Natur und aus dem Gedächtnis, beginnend mit der Beobachtung perspektivischer Erscheinungen an Teilen des Schulzimmers, des Schulgebäudes und im Freien (Alleen, Eisenbahnschienen usw); Zeichnen einfacher Gebrauchsgegenstände, zunächst größerer, dann kleinerer, und einfacher Natur- und Kunstformen.

Skizzieren und Wandtafelzeichnen nach der Natur und aus dem Gedächtnis.

Übungen in einfacher dekorativer Schrift.

Linearzeichnen.

Für Knaben: Maßstabzeichnen, geometrisches Darstellen einfacher Körper und Geräte in verschiedenen Ansichten mit Schnitten und Abwicklungen.

Werkunterricht. (Für Knaben und Mädchen.)

Papparbeiten oder leichte Holzarbeiten in Verbindung mit dem Linearzeichnen.

9. Musik. 2 Stunden.

Gesang und Musiklehre: 1 Stunde. Tonbildungs- und Atemübungen. Gehör- und Treffübungen im Bereich der Dur-Tonleitern und der Hauptdreiklänge. Bildung des Tongedächtnisses. Rhythmik, Taktierübungen. Ein- und zweistimmige Lieder. Kirchenlieder.

Violinspiel: 1 Stunde.

10. Turnen. 3 Stunden.

Für den Turnunterricht wird auf die Erlasse vom 1. Juli 1911 — U III B 6927 U III —, vom 24. Januar 1920 — U III B 7827/19 — und vom 29. März 1920 — U III B 6543 — hingewiesen.

B. Präparandinnenanstalten.

Der Plan zu A gilt auch für die 3. Klasse der Präparandinnenanstalten, jedoch mit folgenden Maßgaben:

1. Der wahlfreie Unterricht in Musikpflege und Handfertigkeit fällt fort.
2. Es werden in Nadelarbeit zwei Stunden wöchentlich erteilt.
3. Zeichnen.

Im Freizeichnen besonders: in Verbindung mit der Nadelarbeit, Entwerfen einfacher Zierstichmuster.

Linearzeichnen: Aufmessen und Darstellen von Gegenständen aus der Nadelarbeit (Decken, Untersetzer, Gürtel, Taschen, Buchhüllen, Kinderlätzchen, Kinderschürzen usw). Abwickelung des Körpermantels (Serviettenring, runder Arbeitskorb, Lampenschirm). Schnittmusterzeichnen (Kindermütze, Kinderkragen, Ärmel, Kinderrock, Kinderhemd).

Berlin, den 27. April 1920.

Der Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung:

Haenisch.

Deutsche Oberschule und Lehrerbildung.

Die Lehrerbildungsfrage wurde mehr als gut ist mit dem Gedanken der deutschen Oberschule verquickt. Weite Volkskreise wähnen daher noch immer, daß die Emporhebung der Lehrerbildung nur in der Umwandlung der Seminare in deutsche Oberschulen mit darauf aufbauender pädagogischer Hochschule bestehe. Und umgekehrt: Die deutsche Oberschule ist im allgemeinen die Lehrerschule, so schreiben die Tageszeitungen. Ja, sie sollte nur zum Eintritt in die pädagogische Hochschule berechtigen! Man sieht, das Wesen der Lehrerbildungsfrage ist noch wenig erkannt. Die alte Anschauung, da müsse der zukünftige Lehrer auch seine Mathematik und sein Französisch auf einer Sonderschule erarbeiten, die gerade soll überwunden werden. Das ist die eine Seite der Lehrerbildungsfrage. Die andere Seite ist die Angliederung der Lehrerberufsbildung an die bestehenden und vielleicht noch entstehenden Hochschulen.

Die Durchführung des allgemeinen Teils der Lehrerbildung „hauptsächlich" durch die deutsche Oberschule und die Errichtung deutscher Oberschulen „vornehmlich" für die künftigen Volksschullehrer wäre der größte Fehler der neuen deutschen Schulpolitik. Die Folgen wären: die Notwendigkeit der zu frühen Entscheidung für den künftigen Beruf, die Verewigung der planlosen Umherschiebung des Lehrernachwuchses aus den Heimatstädten mit höheren Schulen heraus in die Seminarorte und umgekehrt der künftigen Nichtlehrer aus den Seminarorten hinweg in die Städte mit andern als deutschen Oberschulen, vor allem aber die dauernde Erhaltung der Lehrer-Abseitsbildung.

Die bestehenden höhern Schulen sind wirklich nicht zu schlecht für die Lehrerbildung. Werkunterricht, Musikpflege, Philosophie und Deutschkunde werden auch durch ihre Tore sieghaft einziehen, das ist eine Frage der allgemeinen Schulreform, und sie werden am schnellsten und sichersten dann einziehen, wenn die künftigen Lehrer auch in ihnen weilen dürfen und müssen. Der künftige Volkslehrer gehört in alle unsere höheren Lehranstalten; mit ihm wird in alle höhern Schulen einziehen, was dem Volke frommt, und segnend wird es durch ihn aus allen Anstalten ins ganze Volk zurückströmen. Nur wenn die deutsche Oberschule nicht als Sonderanstalt „hauptsächlich für Lehrer" erscheint, wird sie eine zur Fortentwicklung treibende Rückwirkung auf die andern Formen der höheren Schule haben. Andernfalls bleibt sie die Abseitsschule, die im voraus zur Einflußlosigkeit für die übrige höhere Bildung verurteilt ist. Sie soll aber kein Behelf und kein Aschenbrödel werden, sondern soll in geistiger Arbeitsteilung von den Schwesternanstalten empfangen und, mit ihnen wetteifernd, auch deren Entwicklung fördern. Das soll die entwicklungsgeschichtliche Stellung der deutschen Oberschule werden. Also darf sie nicht vorzugsweise die Sonderschule eines bestimmten Berufes sein.[1])

Rück- und Ausblick.

Wir sind ein gelehrtes Volk und neigen mehr als erträglich ist seit Jahrzehnten zum Verstandesgötzendienst. Wir sind stolz auf unsere Unrugend und verteidigen sie; es kommt uns nicht darauf an, an der abgesonderten Vorbereitung zum Gelehrtentum die ganze Möglichkeit einer Vereinheitlichung unseres Schulwesens und damit der endlichen Schaffung eines Volkswillens zerschellen zu lassen, und uns dann noch unserer Sachlichkeit zu rühmen, die von der Höhe zerklüftend wirkender Bildungsbegriffe herab nicht sieht, wie das Volk darüber weiter und weiter auseinander fällt.

Noch hat der Gedanke der Aufbauschule schwer gegen die Gelehrtenüberlieferung zu kämpfen. Ein Rückblick auf die Schulgeschichte aber gibt uns die Gewißheit des Sieges. Aus der Gelehrtenschule ist in Wirklichkeit längst eine Bildungsanstalt geworden, die den größten Teil ihrer Schüler dem tätigen Leben zuführt, die aber gleichzeitig zu späterer wissenschaftlicher Arbeit befähigt und vorbereitet. Zur Zeit der Anfänge des Realgymnasiums — es ist noch nicht lange her — nannte man die Klassen ohne Griechisch Barbarenklassen, jetzt ist das Realgymnasium in Gnaden aufgenommen.

[1]) Ausführlicheres in meinem Aufsatze „Deutsche Oberschule und Lehrerbildung". Päd. Warte 1920, 1. Mai-Heft und in meinem Beitrag zum Handbuch der Reichsschulkonferenz „Die deutsche Schulreform". Lpzg., Quelle & Meyer, 1920.

Mit dem Fall des lateinischen Aufsatzes sollte das deutsche höhere Schulwesen vernichtet werden — es blüht noch heute. Als die ersten Realgymnasiasten zum Studium und zu Staatsprüfungen zugelassen werden sollten, verhielten sich die Universitäten im allgemeinen ablehnend, besonders Berlin, Breslau und Bonn. Und als nun gar die Oberrealschüler Zutritt zur Hochschule erhielten, verkündete ein Hochschullehrer in seiner Rektoratsrede, daß diese nicht einmal in den Fächern ihrer besonderen Schulung, Mathematik und Naturwissenschaften, mit den Gymnasiasten gleichen Schritt halten könnten, weil ihnen die formale Bildung fehle, die zur wissenschaftlichen Arbeit gehöre und die natürlich nur die alten Sprachen geben könnten. Nachträglich stellte sich dann heraus, daß seine Assistenten, die er sich als die Tüchtigsten unter seinen Hörern auserlesen hatte, frühere Oberrealschüler waren. Der Beurteiler hatte vergessen, sich nach ihrer Vorbildung zu erkundigen!

Der deutschen Oberschule wird es genau so ergehen. Sie ist, schon bevor sie eingerichtet wird, gewogen und zu leicht befunden. Die Barbarenklassen waren zu leicht, weil ihnen Griechisch fehlte, die Oberrealschüler konnten nicht einmal Naturwissenschaften verstehen, die Oberlyzealschülerinnen sollten wie Tertianerinnen wirken: sie alle haben die vorher fertigen Urteile, zu denen sich bekanntlich immer nachträglich vermeintliche Belege finden, längst als Vorurteile erwiesen. Von der Zahl fremder Sprachen hängt Bildungshöhe und Schwierigkeit der Bildungsaneignung nicht ab. Jede zu leichte Schule ist eine Sünde; die Aufbauschulen werden dafür sorgen, daß ihre Schüler mit voller Kraft des Geistes und Willens arbeiten, genau wie die übrigen Schulen. An gleichwertigen Bildungsgelegenheiten bei höchsten Bildungsgütern wird es ihr im Wettkampfe nicht mangeln.

Nur *eine* Gefahr droht der neuen Schule. Nach allgemeiner Annahme braucht ihr Lehrkörper dem der anderen höheren Schulen nicht unbedingt gleichwertig zu sein. Diese oder jene Lehrergruppe soll sich zwar für die neue Anstalt, nicht aber für die mit alter Überlieferung eignen. Und beim Eingehen von Vorschul-, Mittelschulklassen u. dgl. muß man immer wieder hören: „Warum übernimmt man uns nicht an die deutschen Oberschulen?“ Die deutschen Oberschulen dürfen *nicht in höherem Maße* eine Zufluchtsstätte für anderweitig unterzubringende Lehrer werden als andere höhere Schulen.

Die höhere Aufbauschule ist in den Unterrichtsverwaltungen den Abteilungen für das höhere Schulwesen zu unterstellen. Sie wird ihnen ein gleichliebes Kind sein müssen wie die anderen Schulen, ja in den ersten Kämpfen um und gegen die Aufbauschule wird sie, als die gefährdetste, ihnen das Sorgenkind sein müssen. Und Sorgenkinder sind gerade wegen des Schutzes, des sie bedürfen, den Eltern die liebsten.

Schriftenverzeichnis.

Th. Lenschau, Die deutsche Oberschule. Im Handbuch zur Reichsschulkonferenz „Die deutsche Schulreform." Leipzig, 1920.
Freitag, Deutsches Gymnasium, Oberschule, Aufbauschule. Berlin 1919.
G. Budde, Schulreform und Sprachunterricht. Langensalza 1917.
— Die Weiterführung d. Schulreform a. nationaler Grundlage. Langensalza 1913.
— Die höhere Schule im Rahmen der Einheitsschule. Langensalza 1919.
Fr. Poske, Die deutsche Oberschule. „Die deutsche Schule". Febr. 1920.
— Mathematik und Naturwissenschaften an der Aufbauschule. Philologenblatt. 1920, 9.
K. Alb. Richter, Die höhere Schule der Zukunft. Frankfurt a M. 1919.
G. Deuchler, Die bisherigen Ergebnisse des erziehungswissenschaftlichen Ausschusses des Württembergischen Lehrerbundes. (Noch unveröffentlicht.)
H. Schacht, Die naturwissenschaftliche Einheitsschule. Dresden 1920.
A. Siefecke, Höhere Schule und Einheitsschule. Neue Jahrb. Bd. 44.
J. Tews, Ein Volk — eine Schule. Osterwieck 1919.
Fr. Gagelmann u. P. Hoffmann, Entwurf eines Lehrplanes für die deutsche Oberschule. Berlin 1920.
A. Bär, Zur Reform der Lehrerbildung. Berlin 1919.
E. L. A. Pretzel, Die Neuordnung der Lehrerbildung. Berlin 1920.
Bubeck, Entwurf eines Lehrplanes für die deutsche Oberschule. Päd. Blätter. 1919, 11—12,
P. Machule, Die Oberschule. Päd. Blätter. 1920, 3.
G. Louis, Neugestaltung des Schulwesens. Berlin 1920.
H. Heilig, Vom innern Aufbau der höhern Schulen. Osterwieck 1920.
E. Engel, Der Weg der deutschen Schule. Langensalza 1917.
Alb. Müller, Streiflichter zur Neugestaltung des Schulwesens. Preuß. Lehrerzeitg. 1920, 24. u. 26. Febr.
Alfr. M. Schmidt, Die deutsche Aufbauschule. Langensalza 1920.
G. Wolff, Aufbauschulen. Deutsche Einheitsschule 1920.
H. Richert, Die deutsche Bildungseinheit. Tübingen 1920.
P. Hildebrand, Wider das deutsche Gymnasium. Philologenbl. 1919, S. 561 ff.

Von dem Verfasser der vorliegenden Schrift sind im gleichen Verlage erschienen

Neuaufbau der Lehrerfortbildung

Fortbildung zur 2. Prüfung, in Arbeitsgemeinschaften und im Klassenalltag.

Ein Ratgeber für Arbeitsgemeinschaften, für Klassenführung, Lehrproben, schriftliche Arbeiten und Vorträge und für die gesamte Lehrerfortbildung unter besonderer Berücksichtigung des Heimats- und Arbeitsgrundsatzes und des staatsbürgerlichen Unterrichtes.

2. Aufl. Geh. M. 12.–, geb. M. 14.80.

„.... Das Buch ist für jeden, der sich wissenschaftlich und in der Schularbeit fortbilden will, ein vortrefflicher Wegweiser; besonders wird es dem jungen Lehrer, der sich auf die 2. Prüfung vorbereitet, große Dienste leisten. Der Verfasser kennt die Forderungen und Bildungsnöte der Junglehrer, die Wünsche der Lehrerverbände und das erziehungswissenschaftliche Schrifttum genau. Karstädts Buch bietet die wichtigsten amtlichen Bestimmungen, einen umfangreichen Schriftennachweis für die Fortbildung, wertvolle Hinweise für die Arbeit in der Klasse, Fingerzeige für die Weiterbildung, Richtlinien für die Arbeitsgemeinschaften, Aufgaben für zahlreiche Prüfungsarbeiten u. a. Drei Vorzüge möchten wir besonders hervorheben: den Hinweis auf die Bedeutung der wissenschaftlichen Arbeit für die Schularbeit, die Kennzeichnung der neueren methodischen Strömungen und Erlasse über Lehramt und Unterricht und die Anregung zur selbständigen Arbeit. Deshalb ist das Buch ein ausgezeichneter Beitrag zur Lehrerbildungsfrage und ein verläßlicher Ratgeber für alle Lehrer und Lehrerinnen (auch für die Leiter von Arbeitsgemeinschaften)."

„Preuß. Lehrerzeitung", Beilage „Erziehung und Bildung" 1928 Nr. 7.

Ausführliche Drucksache mit Inhaltsverzeichnis kostenfrei.

Präparationen f. d. Deutschunterricht:

VI. Teil: Mittelstufe (Freie Aufsätze). 2. u. 3. Aufl. Geh. M. 4.20, geb. M. 7.80.
VII. Teil: Oberstufe (Freie Aufsätze). 2. u. 3. Aufl. Geh. M. 7.40, geb. M. 12.–
VIII. Teil: Mittel- u. Oberstufe (Diktate). 2. u. 3. Aufl. Geh. M. 5.40, geb. M. 9.20.

Kinderaug' und Kinderaufsatz im Weltkriege

Der freie Aufsatz grundsätzlich und an vielen Hunderten von praktischen Proben und Aufgaben entwickelt.

Geh. M. 4.80, geb. M. 7.–.

Karstädts Diktaten uud freien Aufsätzen wird nachgerühmt, daß sie es ausgezeichnet verstehen, den ganzen Unterrichtsstoff für ihre Zwecke zu verwerten. Die Behandlung des freien Aufsatzes zeigt mehr als Proben und Themen; sie weist nach, wie jedes Kind im Rahmen einer Aufgabe sein eignes Ziel wählen kann. Der freie Aufsatz ist für Karstädt kein Inhaltsprinzip, sondern nur eine Form. Er fördert die Sprachentwicklung, wenn er den gesamten Lehrstoff neben den erlebten, beobachteten oder erfundenen Dingen der Kinderwelt heranzieht, wodurch ein viel weiteres Gebiet von Begriffen und Vorstellungen erschlossen und dessen Grenze durch ihn klar ersichtlich wird. Mit den Diktaten will der Verfasser der „eisernen Notwendigkeit planmäßiger und gehäufter Formübung" genügen; er erleichtert sie durch die Darbietung lebensvoller, fesselnder, belehrender aber auch erheiternder Inhalte. Vermieden wurde, dem gedankenlosen Gebrauch der Regeln Vorschub zu leisten: dem beugen aber auch die Gegenbeispiele vor. Sachlich möchten die mit hervorragendem Verständnisse zusammengestellten Diktate auf den freien Aufsatz vorbereiten oder nach ihm anregende und anspornende Muster bieten.

Zu allen Preisen 20% Buchhändler-Teuerungszuschlag. Preisänderungen vorbehalten.

A. W. Zickfeldts Verlag, Osterwieck-Harz.

Buchdruckerei A. W. Zickfeldt, Osterwieck/Harz.

Schulpolitik und Volksbildung

Schriftenreihe des Preußischen Lehrervereins

Herausgegeben vom Hauptvorstand des Vereins

Die einzelnen Schriften erscheinen in zwangloser Folge

Bis Mai 1930 erschienen folgende Hefte:

Heft 1: Die pädagogische Fakultät. Ein Beitrag zur Reform der Lehrerbildung. (64 S.) Von Dr. W. Paulsen. M. 2.60.

Heft 2: Hochschule und Deutsche Oberschule. (104 S.) Von Dr. [illegible]. M. 2.80.

Heft 3: Ein schulpolitischer Lehrerstand. Die Voraussetzung u. Grundlage der Volksschulreform. (31 S.) Von J. Reyer. M. 2.40.

Heft 4: Die Volkshochschule im Lichte allgemeiner Bildungs- und Kulturpolitischer Fragen. Ein Beitrag zu einer naturgemäßen Gestaltung der Volksbildung. (VIII, 137 S.) Von H. Harms-Plön. M. 5.—

H. W. Blasczkos Verlag in Osterwieck am Harz.

Ein Volk — eine Schule

Von J. Tews

Geheftet M. 6,50, gebunden M. 9,75

Die Schrift von Tews bedeutet einen Höhepunkt der Einheitsschulbewegung. Über das hinaus, was bisher Wesentliches für die Durchsetzung dieser Frage beigetragen, [illegible] seit dem Erscheinen dieses Werkes veröffentlicht worden ist, muß jeder Freund nur eine Stellungnahme sein. Tews ist ein ausgezeichneter Kenner der [illegible] Einheitsschule, der seinen Standpunkt mit überzeugender Klarheit darstellt. [illegible] Reichen Inhalt der Schrift vermag die folgende Übersicht: 1. Freie Bahn [illegible] Volk. — 2. Wesen und Aufgabe der Erziehung. — 3. Sondererziehung (Hilfs- und [illegible] Schule). — 4. Wesen und Aufgaben der Schulerziehung. — 5. Verteilung und Auswahl der Schüler. — 6. Die Geschlechtergegensätze auf der Schulbank (Koedukation, noch [illegible] getrennt). — 7. Begriff und Aufbau der Einheitsschule. — 8. Äußere Trennung [illegible] Schüler (Fremdsprachlicher Unterricht). — 9. Die Vorschule. — 10. Die Bekenntnis[illegible] — 11. Die einheitliche Verteilung der Bildungsaufgaben im Staatsgebiet. — 12. [illegible] Unterricht und freie Verfügung (Ferien, Ersparnisse). — 13. Der einheitliche Elternbund. — 14. Gegner der Einheitsschule (Zweifel und Bedenken). — 15. Klassenerziehung und Staatswohl. — 16. Die Einheitsschule im Volksstaat. — 17. Zur Geschichte der Einheitsschule. — 18. Zeugnisse für die Einheitsschule.

Die deutsche Einheitsschule

In ihrem äußeren Aufbau dargestellt von

Professor Dr. Wilhelm Rein.

4. Auflage. Geheftet M. 1.80.

Rein der Mitbürger und Rein der Lehrerfreund haben sich in dieser Schrift zusammengefunden; darin liegt ihre Anziehungskraft, die diesen Erfolg, die 4. Auflage nötig gemacht hat. Rein hat für die Bestrebungen nach der deutschen Einheitsschule bahnbrechend gewirkt und ihnen unzählige Anregungen gegeben, erworben. Seine Ausführungen befürworten nicht den Umsturz, sondern den Ausbau des Bildungswesens, zu dem Comenius, Pestalozzi und Herbart die Grundlagen gelegt haben. Sie bringen den Plan, wie das ganze Volk an dem Einheitsschulwerk beteiligt werden kann, und bedingt, daß die Schule in einem großen Gemeinschaftsgeist zusammengefaßt wird. Keine Schrift ist bei der Vertretung kulturellen Fortschritts mehr zu empfehlen. Denn Verbreitung setzt voraus, daß sich alle Volksgenossen zur Gemeinschaftsgehörigkeit bekennen, und das ist für das Gemeinschaftsleben Voraussetzung, um durch gleichgesinnte Bildungsarbeit zu erreichen, was sie allein die Einheitsschule bieten kann.

Zu allen Preisen 20% Buchhändler-Teuerungszuschlag.
Preisänderungen vorbehalten.

A. W. Zickfeldts Verlag • Osterwieck (H.)

Die deutsche Aufbauschule

Eine Reformschrift über Lehrerbildung nebst Lehrplanentwürfen

Herausgegeben von

Dr. Alfred M. Schmidt

Preis 7,50 Mark

Verlag von Julius Beltz in Langensalza

Die deutsche Aufbauschule

Das auf der Grundschule errichtete deutsche Gymnasium

Eine Reformschrift über Lehrerbildung nebst Lehrplanentwürfen

unter Mitwirkung von Waisenhauslehrer Heinrich, Seminarlehrer Haude, Seminarlehrer Jahn, Seminarmusiklehrer Matzke, Waisenhauslehrer Rothkirch und Lyzealdirektor Steffens

herausgegeben von

Dr. Alfred M. Schmidt

Verlag von Julius Beltz in Langensalza

Alle Rechte vorbehalten

Vorwort.

Die vorliegende Arbeit soll ein Beitrag zur Reform der Lehrerbildung sein, sie soll vor allem den Geist und die Stoffgebiete der neuen deutschen höheren Schule kennzeichnen und im besondern erweisen, daß diese deutsche Aufbauschule nach ihrer wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit als gleichwertig neben die bestehenden Formen der höheren Schulen tritt. Zugleich sollte angedeutet werden, wie den wichtigsten modern-pädagogischen Bestrebungen hier Rechnung zu tragen wäre. Es sind persönliche Anschauungen, die da zeigen, wie sich die vielerlei Ansichten des Augenblicks zu einem konkreten und praktisch brauchbaren Bilde verdichten lassen.

Die einzelnen Mitarbeiter haben als Lehrer der betreffenden Fächer Lehrplanentwürfe beigesteuert: Bildende Kunst (Heinrich), Musik (Mahke), Englisch (Rothkirch), Französisch (Rothkirch und Heinrich), Latein (Steffens) Naturkunde (Jahn). Der Abschnitt „Unterrichtsgrundsätze" stammt aus der Feder des Herrn Heinrich, der auch bei der redaktionellen Überarbeitung und der Korrektur beteiligt ist. Alles Übrige ist vom Herausgeber bearbeitet.

Möge das Werkchen der neuen Schulgattung neue Freunde gewinnen.

Bunzlau, 1. März 1920.

Dr. Alfred M. Schmidt.

1. Reform der Lehrerbildung und Schulreform überhaupt.

Die Fragen und Wünsche, die im Verlaufe der Reformbewegungen unserer Tage, ganz besonders auch in der Bildungsfrage, den einzelnen oder seine engere Standesgemeinschaft bewegen, leiten sich letztlich alle ab aus der Berufsauffassung, die den Reformgedanken zugrunde liegt. Zur Berufsauffassung gehört die Anschauung von der Berufsaufgabe, von Inhalt, Charakter und Bedeutung der Berufsleistung, von den Anforderungen des Berufs an seine Vertreter. Von diesem Gedankenkreis her müssen wir unsere Stellung zu den Bildungsfragen der Zeit zu gewinnen suchen. Dabei drängt es mich, den bisherigen Lehrerbildungsanstalten heute, wo man ihnen zu Grabe läutet, noch einmal ein Wort zu widmen, ihren Wert und ihr Wesen und ihr Verhältnis zu den geplanten neuen Schöpfungen einleitend und auch weiterhin öfters zu beleuchten.

Von der Berufsaufgabe des Lehrerbildners gehen wir aus, ihr Wesen, ihren Kern gilt es zu erfassen. Wir leben gegenwärtig in einem Augenblicke, wo diese Berufsaufgabe eine starke Wandlung erfahren soll, und es wird zu untersuchen sein, ob die geplanten Veränderungen wesentlich formaler Natur sein werden, oder ob sie unsere Berufsaufgabe in ihrem inneren Kern und Wesen wandeln müssen. Man nannte uns bisher Lehrerbildner und meinte damit Bildner von Volksschullehrern, d. h. also von Männern, in deren Hand die ganze Geistes- und Gemüts- und Charakterbildung der breiten Schichten unseres Volkes gelegt war. An unseren Anstalten, wie sie bisher bestanden, wartete unser eine doppelte Aufgabe: sowohl die wissenschaftliche Allgemeinbildung als die pädagogische Berufsbildung dieser künftigen Lehrer des Volks war uns anvertraut; und es war eine unverkennbare Einseitigkeit, wenn man, wie das leider die Vertreter der Lehrerbildung in den Behörden jahrzehntelang getan haben, glaubte, den Charakter dieser Anstalten mit der Bezeichnung „Fachschule" richtig zu treffen; ebenso ungerechtfertigt war es, daß man es unter diesen Umständen jahrzehntelang vermied, wenigstens Klarheit über den Charakter des Seminars als einer höheren Fachschule zu schaffen und die Seminarlehrerschaft dementsprechend der höheren Lehrerschaft einzugliedern. Tatsächlich aber waren die Lehrerbildungsanstalten in viel größerem Umfange eine Stätte wissenschaftlicher Allgemeinbildung als eine solche pädagogischer Fachbildung, und wir können von unserer Berufsaufgabe in der ganzen Tiefe, in der wir sie zu begreifen suchen, nicht sprechen, ohne vorerst in den Grundzügen festzulegen, was es um unsere Seminararbeit gewesen ist, wie wir da

unseren Beruf aufgefaßt haben, in welchem Sinne und mit welchem Erfolg wir dort bis zum heutigen Tage arbeiteten.

Was anders war denn die Lehrerbildungsanstalt als eine deutsche Aufbauschule, die heute ja auch eins der Ziele der Schulreform ist, in der Grundschule wurzelnd und auf sie aufbauend; eine Oberschule für die breiten Schichten des Volks, so pflegte sie 5 Jahre lang, in den besonderen Fächern der deutschen Volkskultur sogar 6 Jahre lang, eine gründliche tiefgrabende Allgemeinbildung. Der schädlichen Zweiteilung in der äußeren Organisation dieser Anstalten war seit 1901 schon in dem einheitlichen Aufbau der Lehrpläne ein starkes Gegengewicht gegeben. Die Pflege deutschvölkischer Geisteskultur, vor allen Dingen im Deutschen, in der Geschichte und Erdkunde, wurde in keiner anderen Schulgattung stärker betont als im Seminar, im Gymnasium und Realgymnasium kaum erreicht, und die Religionslehrpläne ließen moderne Auffassungen in weitem Umfange zu, so daß ein historisch-kritischer Religionsunterricht auf ihrer Grundlage ohne weiteres möglich war; das Seminar war zugleich die einzige Schulgattung, die — freilich vorwiegend unter dem Gesichtspunkte der beruflichen Ertüchtigung — deutsche Kunst in einem Umfange trieb wie keine andere höhere Schule; in Mathematik und Naturwissenschaften konnte es sich immerhin mit den humanistischen Anstalten messen. In der Fremdsprache freilich, das läßt sich nicht verkennen, lagen im allgemeinen nicht genügende Leistungen vor, weil die dafür zur Verfügung stehende Stundenzahl bei weitem nicht ausreichte. Es lag im Wesen dieser Anstalt, daß sie allen methodischen Fragen jederzeit ganz besondere Aufmerksamkeit schenkte, und so hat sie unter normalen Verhältnissen viele von den Forderungen bereits in Angriff genommen, die die Gegenwartspädagogik nunmehr an alle höheren Schulen stellt. Dahin gehört vor allem der fruchtbare Gedanke, daß aller Unterricht grundsätzlich abgesehen von seiner unmittelbar fachlichen Bedeutung zugleich eine praktische Geistesarbeitskunde sein soll, dergestalt, daß er durch stetige „Selbstbeobachtung, Selbstprüfung, Selbstanregung und Selbstleitung" die geistige Arbeitsleistung beständig bewußt zu machen sucht; das Seminar aber hatte noch den weiteren ganz besonderen Vorzug, daß ein besonderer Unterricht dieser Art als Lehrdisziplin den Abschluß bildete: das war, recht betrieben, die Pädagogik, deren allgemeiner Bildungswert als Schule philosophischen Denkens und Bewertens die meisten Kritiker des Seminars kaum begriffen haben. Freilich bedurfte auch sie noch weiterer Ausgestaltung, vor allem in ihrer philosophischen Grundlegung, aber die wesentlichen Seiten: Sinn für die Bewußtseinstatsachen, ethische und ästhetische Wertung der Kulturerscheinungen, Sinn für die geistigen Arbeitsmethoden, all das war auch schon von der bisherigen Seminarpädagogik erstrebt. Im Lehrerbildungswesen ferner hat man das Problem der Arbeitsschule von Anfang an mit Interesse verfolgt und im Rahmen der gegebenen Verhältnisse nach Kräften durchgeführt. Der Schülergarten als gemeinsames Arbeitsfeld, der Unterricht als Entbindung geistiger Kräfte, Ansätze oder Anfänge von Schülerwerkstätten, dies alles gehört hierher. Dazu kommt, daß man gerade hier, durch die beruflichen Ziele veranlaßt, von jeher Gewicht darauf legte, an geeigneten Stellen mit dem Wissen zugleich auch den Einblick in die Methoden der

Forſchung oder wenigſtens des Denkens zu geben; ſeit Jahren ſind Lehrplanreformen ins Auge gefaßt im Sinne einer Stoffentlaſtung zugunſten der Vertiefung, im Sinne einer Auswahl typiſcher Stoffe im Gegenſatz zu ſyſtematiſcher Vollſtändigkeit, im Sinne einer Auswahl geeigneter Stoffe für charakteriſtiſche Behandlungsweiſen. So als Pflegſtätte deutſchvölkiſcher Bildung, als Schule verſchiedener Künſte, der es überall in erſter Linie auf die Auffaſſung der Dinge und die Bildung der Urteilskraft ankam, als Pflegſtätte weiterhin all jener Erkenntniſſe, auf denen ſich eine geſunde pädagogiſche Betrachtungsweiſe aufbaut mit dem beſonderen Ziele, das Wiſſen in Wertung und damit in Bildungsgut umzuſetzen und dem Leben dienſtbar zu machen, kurz geſagt als Nährboden menſchlicher Ideale und ihrer praktiſchen Verwirklichung auf der Grundlage echter ſozialer Geſinnung hat dieſe Aufbauſchule gewirkt, in ſtiller, oft verkannter Arbeit Werte ſchaffend, die jederzeit und heute ganz beſonders das öffentliche Leben entſcheidend beeinflußt haben. Und das haben die Lehrerbildungsanſtalten vollbringen müſſen bei einem Unterbau, der uneinheitlicher war, als der jeder anderen Schule, und noch dazu voller Unvollkommenheiten, die ja die Volksſchullehrerſchaft alle ſelber kennt — ohne ſie bisher ändern zu können —: das Grundſchulproblem und darin wiederum vor allem das Problem der Angleichung der ländlichen an die ſtädtiſchen Lehrziele und Leiſtungen ſoll ja erſt noch gelöſt werden. Das ausſprechen heißt noch lange nicht die bisherige Volksſchule unterſchätzen. Ungleichmäßig war das Schülermaterial der Lehrerbildungsanſtalten und nicht immer wertvoll auch darum, weil der Andrang eben nur immer den Bedarf deckte und eine weitgehende Auswahl nicht möglich war. Die Lehrpläne, in dem Beſtreben, dieſen hemmenden Tatſachen Rechnung zu tragen, haben ſich dann freilich auch in den Mitteln vergriffen, haben planmäßig durch den Grundſatz der konzentriſchen Kreiſe, der u. a. dem Ausgleich jener Ungleichheiten dienen ſollte, den Arbeitsplan belaſtet und den Fortſchritt gehindert; und die unglückliche Auffaſſung, der Präparande mehr den Wiſſenserwerb und dem Seminar die vertiefende Durcharbeitung zuzuweiſen, hat es mit ſich gebracht, daß die Fülle der Aufgaben das Seminar faſt erdrückte, Lehrer und Schüler überlaſtete. Es war keine Entſtellung der Tatſachen, wenn ſich allmählich die Meinung herausbildete, daß am Seminar im allgemeinen mit einigen Atmoſphären Druck mehr gearbeitet werden müſſe als an anderen Lehranſtalten. Und dieſe aufopfernde Hingebung ſollte man den Seminarlehrern doch auch danken und ihrer gedenken, wenn es die äußere Einſchätzung des Standes gilt. Nicht immer fortſchrittlich iſt der Geiſt der Zucht an den Seminaren geweſen, und das hat ihnen bekanntlich die meiſten Gegner erweckt, aber auch hierbei ſtößt der Kenner auf viele Übertreibungen und falſche Verallgemeinerungen; und Selbſtverleugnung iſt doch auch wertvoll. Alle die Mängel, die wir frei zugeſtehen, ſie ſind nicht derart, daß ſie nicht durch eine Reform hätten beſeitigt werden können, hat es doch das Seminar trotz derſelben noch immer fertig gebracht, daß ſeine Abiturienten ſowohl im Wiſſen wie im Denken auf vorbildlicher Höhe waren, daß die Perſönlichkeitsbildung an ihnen zu ſpüren war und ihrem Ausdruck trotz gewiſſer ſprachlicher Ungewandtheiten, die ſich aus dem geringen fremdſprachlichen Studium

erklärten, eine offensichtliche Reife und Selbständigkeit verlieh; wenn heute den Volksschullehrern die Universitätsreife zugesprochen werden konnte, wo anders ist die erste Ursache dafür zu suchen, als bei den Seminaren! Die Lehrerbildungsanstalten haben das nur leisten können durch den wissenschaftlichen und pädagogischen Geist und die vorbildliche Hingabe an die Sache bei allen Lehrerbildnern in Präparandenanstalt und Seminar, sie haben es andererseits nur erreichen können durch den zielbewußten Arbeitstrieb der großen Mehrheit ihrer Schüler, die im Seminar eben die Bildungsstätte für ihren Lebensberuf sahen, ein Vorzug, der mit der Neugestaltung der Dinge nunmehr verschwinden wird. Ein erfrischender Geist des Fortschrittes herrschte vor allem in allen Fragen der Methode; wenn irgendwo alle die hier neu auftauchenden Fragen ernster Prüfung unterzogen und praktischer Gestaltung entgegengeführt worden sind, so ist das geschehen in Lehrerbildungsanstalt und Volksschule. Es ist gerade im Hinblick darauf dem Kenner der Verhältnisse schwer begreiflich, wie man eben diese Anstalten vor allen andern der öden Paukerei und des Drilles zeihen konnte. Dies sind Sünden einzelner Vertreter aller Zweige des Lehrerstandes, und eine mehr oder weniger große Anzahl solcher Sünder findet sich in allen Schulgattungen wieder. Vorschnelle Verallgemeinerungen aber sind hier ein um so größeres Unrecht am gegenwärtigen modern gerichteten Geschlechte der Lehrerbildner, wenn sie von dem Stande ausgehen, der seine Ausbildung auf den Seminaren empfangen hat, und der doch seiner ganzen Standesbildung nach ein Urteil darüber hat, daß es bei keiner Bildung ohne ein gewisses Maß sicheren, positiven Wissens abgehen kann. Ich will hier nicht davon sprechen, eine wie verfehlte Standespolitik es ist, wenn einzelne Kreise der Volksschullehrerschaft noch immer gegen uns arbeiten, statt uns vor ihren Wagen zu spannen, wodurch eine wechselseitige Förderung entstehen würde.

Zusammenfassung: Die heutigen Lehrerbildungsanstalten haben, was den Inhalt ihrer Berufsarbeit anlangt, den Schwerpunkt von jeher in das aus dem eigenen Volksleben erwachsene Bildungsgut der Gegenwart und Vergangenheit gelegt, sie haben dabei aber jederzeit insoweit Beziehungen zu fremden Kulturen hergestellt, als es das Verständnis der deutschen verlangte; sie haben dabei den Zögling zu einer mit sozialem Geiste erfüllten Persönlichkeit zu erziehen gesucht und deren harmonische Durchbildung durch Übermittelung wissenschaftlicher, künstlerischer und praktischer Bildungsgüter erstrebt; was die Auffassung des Wesens der zu erzeugenden Bildung anlangt, so haben sie immer mehr im Laufe der Entwicklung ihre Arbeit mit dem rechten wissenschaftlichen Geiste zu durchdringen gesucht, der sich kennzeichnet durch den Sinn für Probleme, für Tatsachen, tiefe Beziehungen und gesicherte Abstraktionen, und ferner — was in den höheren Schulen so häufig bedenklich im Hintergrunde stand — sie haben von jeher die Notwendigkeit erkannt und ihr Charakter als Bildungsanstalt für die Lehrer des Volks führte notwendig von selbst darauf, daß das Wissen in soziales praktisches Leben umgesetzt werden muß, wenn es wirkliches Bildungsgut werden soll.

Diese hohe Idee von der Berufsarbeit leitete sich naturgemäß ab aus

der Auffassung über die künftige Berufsaufgabe ihrer Zöglinge. Die Lehrerbildungsanstalten haben sie niemals nur als eine enge, lediglich durch die Bedürfnisse des späteren Lehrerberufs bedingte aufgefaßt (wenigstens in den letzten Phasen der Entwicklung des Lehrerbildungswesens), sondern sie haben Männer gebildet, die auf Grund ihres Verständnisses für Wesen und Bedürfnis des Volks „Volkslehrer" im weitesten Sinne des Wortes sein konnten und sollten. (Dafür spricht die starke Beteiligung der Lehrerschaft an allen Volksbildungsbestrebungen, spricht auch die Tatsache, daß in der Volkshochschulbewegung die Volksschullehrerschaft heute vielfach mit an der Spitze marschiert.) Alles in allem Männer mit reichem Wissen und Können und klarem Verstand, mit sozialethischer Wesensrichtung, mit gestaltendem künstlerischem Vermögen, volkstümliche Persönlichkeiten mit einem innigen Verhältnisse zum Volkstum.

Bildungsanstalten mit einem solchen Geiste sind entwicklungsfähig, sind nicht zum Absterben reif. Im Seminar ist der Boden für die neue „deutsche" Oberschule, besonders in ihrer Form als Aufbauschule, bereits vorbereitet. Der Lehrerbildner selber sollte das nicht verkennen. In Reformschriften aus diesen Kreisen sollte z. B. eine ebenso unsichere wie irreführende Behauptung wie diese nicht möglich sein, daß die wissenschaftliche Bildung, die das Seminar vermittelt, „zum Teil überhaupt nicht in einen Vergleich mit den höheren Schulen gestellt werden kann". (Gagelmann und Hoffmann, Entwurf eines Lehrplans für die deutsche Oberschule. Deutsche Erziehung, Heft 15. Berlin 1920.)

Wenn es an dieser Stelle weiter heißt, daß die Mängel in der wissenschaftlichen Ausbildung „ihren Grund haben in der Gestaltung der Lehrkörper, in denen wissenschaftlich durchgebildete Fachlehrer zu vereinzelt sind", so wird dieses Urteil dem gegenwärtigen Lehrerbildnergeschlecht und ganz besonders der Gruppe der ordentlichen Seminarlehrer, auf die es offensichtlich abzielt, ohne Zweifel nicht gerecht. Viel richtiger wäre es, zu sagen: Daß dieser oben dargestellte, reife und fortschrittliche, dieser durch und durch pädagogische Geist an den Lehrerbildungsanstalten möglich war, das verdanken diese Anstalten eben der wissenschaftlichen Tüchtigkeit ihrer — leider so buntscheckigen — Lehrkörper, die trotz aller Hemmnisse durch zielbewußte persönliche Energie an diesen Stellen Erfolge zeitigte und die Mängel einer uneinheitlichen Zusammensetzung mehr und mehr überwand. Ebenso irrig ist die Annahme der genannten in vieler Hinsicht lesenswerten Schrift, daß bei einer Verknüpfung der wissenschaftlichen mit der beruflichen Ausbildung notwendigerweise „die eine unter der andern leiden müsse". Diese Meinung übersieht völlig, welch eine philosophisch bildende, die Allgemeinbildung vertiefende Kraft in einer recht betriebenen Pädagogik ruht. Hier hatte das Seminar eine philosophische Vertiefung seiner Bildung, die den bisherigen höheren Schulen fast ganz fehlte.

Die bisherige Rückschau hat uns den Boden geebnet für den weiteren Ausblick. Welche Forderungen muß man nach der Einsicht ins Wesen der heutigen Lehrerbildung an die kommende Neugestaltung des Lehrerbildungswesens stellen? Welche Veränderungen halten wir für nötig und für berechtigt? Das sind die entscheidenden

Fragen. Daß es für alle Zukunft Volksschullehrer geben wird, steht ja außer Zweifel. Nur das kann fraglich erscheinen, welche Vorbildung, Berufsaufgabe und standesmäßige Stellung der Volksschullehrer der Zukunft haben soll. Man hat den Begriff des Volksschullehrers in letzter Zeit erweitert zu dem Begriff des Volkslehrers, und niemand wird dieser Erweiterung widerstreben. Die Frage, die uns zu den Reformfragen hinführt, muß also notwendigerweise lauten: Welches ist die Aufgabe dieses künftigen Volkslehrers, das ideale Bild seines Wesens und demgemäß der rechte Weg für seine Bildung? Eine weitere Frage ist dann erst die, ob sich dieser Bildungsgang wesentlich unterscheidet von demjenigen der anderen Lehrergattungen, oder ob für alle Gruppen der Lehrerschaft nunmehr die gleiche Vorbildung erstrebt werden muß, so daß endlich das Ziel erreicht wird, was als Ideal schon längst besteht: die tatsächliche Einheit des gesamten deutschen Lehrerstandes.

Indem wir uns nun zunächst der Frage nach den Aufgaben des künftigen Volkslehrers und Volkserziehers zuwenden, stellen wir zuerst fest, daß ein Volkslehrer auf allen Stufen seines Arbeitsfeldes und in allen Gebieten desselben unweigerlich wissenschaftliche Aufgaben zu erfüllen hat, sei er nun Elementarlehrer oder Lehrer der oberen Stufen; denn die sachgemäße Beschäftigung mit den Elementen ist ebensogut wissenschaftliche Arbeit wie die Beschäftigung mit den letzten Fragen, und wahre Sicherheit in den Elementen des Wissens hat eben doch immer nur derjenige, der mit wissenschaftlicher Sachkenntnis das ganze Gebiet seines Faches durchschaut und durchdringt, und wer diese sachgemäße Arbeit im Bereich der Elemente als weniger wissenschaftlich ansehen würde als die Vertiefung in die auf ihnen beruhenden größeren Zusammenhänge, der müßte einen merkwürdigen Begriff von Wissenschaftlichkeit haben. Diese wissenschaftliche Betrachtungsweise kommt sowohl bei allen Erfahrungstatsachen unseres inneren und äußeren Erlebens als auch bei der imaginären Welt der Kunst in Frage. Diese ist eine höchst bedeutsame und noch immer viel zu schwach fließende Quelle echter Volksbildung. Der Volkslehrer hat die Aufgabe, die bedeutsamen Kunstwerke der verschiedenen Kunst-Gebiete dem Volksempfinden nahezubringen durch Erleben und Verstehen, und dies erfordert beides: künstlerisches Empfinden und wissenschaftlichen Sinn. Für den Mann des Volkes steht dann neben Wissenschaft und Kunst noch das praktische Können. Der Volkslehrer muß gewisse Elemente der Technik in Form von Fertigkeiten übermitteln und den Zusammenhang der Technik mit der idealen Kultur erkennen lassen.

Damit sind seine Aufgaben sachlich, d. h. vom Bildungsstoff her gekennzeichnet.

Dem steht nun gegenüber die große schöpferische Aufgabe jedes Volkslehrers, die ihn zugleich zum Volkserzieher erhebt: Beseelung der Tatsachen mit seiner Persönlichkeit, die die Wertung derselben vornimmt, sie in Leben umsetzt, für Lebenszwecke sie dienstbar macht nach höheren Gesichtspunkten. Das ist der große Fortschritt vom bloßen Wissen und Verstehen zur Bildung, und insofern ist der Volkslehrer Bildner, der wissenschaftliche, künstlerische und technische Bildungsstoffe umsetzt in persönliche innerliche oder äußerlich in Er-

scheinung tretende Kulturleistung und damit die Jugend fähig macht zum wahren Staatsbürgertum.

Diese formale Seite seiner Berufsarbeit stellt ihm nun als Voraussetzung für ihre Erfüllung zwei weitere mittelbare Aufgaben, in denen er die Maßstäbe für seine Berufsarbeit gewinnt; das ist einerseits das Studium der Bildungsbedürfnisse seines Volks und zweitens das Studium der Seele des Kindes. Diese beiden Aufgaben gehören nicht zu seinen Lehr- und Erzieheraufgaben, es sind persönliche Leistungen, die die direkte Tätigkeit jedes Lehrers indirekt beständig begleiten und grundsätzlich ihren Charakter und Erfolg stetig beeinflussen.

Daraus ergibt sich nun das Idealbild des Wesens des Volkslehrers:

1. Wissenschaftliche Tiefe und Vielseitigkeit seiner Bildung, worin einbegriffen werden muß die Fähigkeit zu eigenem wissenschaftlichen Arbeiten, ohne die es eine wirkliche Wissenschaftlichkeit nicht gibt.

2. Reicher Persönlichkeitsgehalt mit starken Kräften einer sachgemäßen (nicht wagen) intellektuellen, ethischen und ästhetischen Wertung.

3. Soziales Tatmenschentum, d. h. Umsetzung des auf der sozialen Gemütsverfassung beruhenden Wertbewußtseins in soziales praktisches Leben.

4. Künstlerische Kraft der Gestaltung.

Ergebnis: Damit ist uns klar, was des Volkslehrers zukünftige Ausbildung leisten muß:

1. Sie muß eine gesicherte Basis haben, und das ist ihr wissenschaftlicher Gehalt. Wissenschaftlichkeit in dem Sinne, wie sie oben gekennzeichnet wurde, ist absolute Bedingung jeder echten Bildung. Wissenschaftlichkeit der Bildung ist m. E. das wesentlichste Merkmal aller Bildung überhaupt, denn wer die realen Vorgänge in Natur und Menschheit, wer die Gebilde der Künste, die Welt der Technik verstehen will, sei es zu welchem Zwecke es immer sei, der muß sie sich zu eigen machen in der gesicherten Form wissenschaftlicher Bearbeitung. Nur die Wissenschaft gibt ihm weitgehende Sicherung für die objektive Richtigkeit, sichert ihm zugleich Überblick und Zusammenhang, weist ihn aufs Typische und Allgemeingültige. Und will sich dann die Persönlichkeit irgend eines Vorganges bemächtigen und in seinem Bereich zur Wertung fortschreiten und zur sozialen Tat oder vielleicht auch nur zu persönlicher Gestaltung, eben dann erweist sich überall als unerläßlich die wissenschaftliche Vertrautheit mit den Dingen als Korrektiv für subjektive Neigungen und Entgleisungen. Aber auch die Zurückwirkung von den wissenschaftlich gesichteten und geformten Stoffen auf den sie erarbeitenden menschlichen Geist ist zu beachten: hängt doch die ganze innere Form eines Menschen aufs innigste mit seinen sachlichen Überzeugungen, seinem sachlichen Verstehen, seinem Wissen zusammen. Wissenschaftlichkeit ist nicht eine der Voraussetzungen der Bildung neben anderen oder eine Seite ihres Inhalts neben anderen Seiten, sondern sie ist so recht die Voraussetzung schlechthin. Alles Kulturgut, das da gewürdigt wird, Bildungsstoff zu werden, muß zuvor vom wissenschaftlichen Wahrheitsbewußtsein gestaltet sein, und was nicht wissenschaftlich gesichert ist, kann

in keinem Falle beanspruchen, Bildungsinhalt zu werden. Ähnlich wi
zwischen Wissenschaft und Bildung ist auch das Verhältnis zwische
Wissenschaft und pädagogischem Tun. Nie und nimmer ist Wissenschaf
etwas zum pädagogischen Tun etwa beiläufig oder gar nachträglic
Hinzukommendes, sondern sie ist Grundlage des letzteren! Sie durch
dringt organisch alles pädagogische Tun, gibt ihm Norm und Rich tung
Wir sind heute nicht mehr der Meinung, daß uns etwa die Seelenkund
ausschließlich unsere pädagogischen Wege weisen könne, sondern in weiten
Maße und primär erkennen wir sie durch unsere Einsicht in die wissen
schaftliche Struktur unserer Bildungsstoffe, aus unserem sachkundige
Verständnis der Welt der Stoffe; jede einzelne Wissenschaft ist's, di
uns die großen allgemeinen und besonderen Probleme enthüllt, di
uns die Grundzüge unseres pädagogischen Verhaltens vorschreibt. S
wird es immer bleiben! Wertung, lebenspraktische Anwendung, päda
gogische Gestaltung der Kulturtatsachen, all dies ist minderwertig ohn
wissenschaftliche Sicherstellung. Ja noch mehr: die Wissenschaft ist's, di
uns auch die großen allgemeingültigen Gesichtspunkte der Wertung, An
wendung und pädagogischen Gestaltung aufzeigt. Sind dies nicht gerad
alles Dinge, die der Lehrer so besonders notwendig braucht: der Wahr
heitsgehalt seines Unterrichts und damit dessen ganze Fundamentierun
hängt an dieser einen grundlegenden Eigenschaft der Lehrerbildung, de
wissenschaftliche Geist seiner Bildung gibt ihm ein festes Regulativ fü
die subjektive Bewertung der Dinge und für die Verwendung im Leben
gibt ihm klare Richtlinien für die Methode. Darum ist die Wissenschaft
lichkeit der Vorbildung die erste und wichtigste Eigenschaft, die Grund
forderung der Lehrerbildung. Ich lege darauf das stärkste Gewicht un
glaube, mit dieser Auffassung in einem unverkennbaren Gegensatz z
Spranger zu stehen, die praktischen Folgerungen werden später daraus
zu ziehen sein. Nun liegt im Begriff des Volkslehrers zugleich auc
eine starke Wegweisung für die Auswahl, Richtung und innere Form
seiner wissenschaftlichen Bildung: ein Mann des Volkes soll er sein, i
inniger Fühlung stehen mit ihm und seinen Bedürfnissen, volkstümlic
und mit rechtem Sinn erfüllt für die sozialen und nationalen Fragen
für die staatsbürgerlichen Aufgaben der Zeit. Die notwendige Folgerun
daraus ist die: Das Hauptgebiet seines Studiums muß das deutsch
Volkstum sein, nach seinen idealen und materialen Seiten, das ganz
reiche Gebiet der völkischen Geisteskultur. Der spätere Beruf des Volks
lehrers wird freilich eine vielseitigere Betätigung auf allen Gebieten de
Wissens, die im Bereich der Volksschule liegen, verlangen. Daraus
folgt die Notwendigkeit, daß die Lehrerbildung neben dieser
charakteristischen Richtung auch andere Seiten der Geisteskultur um
spannen muß, vor allem auch die naturwissenschaftlich-mathematische
Da das eigentlich wissenschaftliche Studium stets nur wenige Fächer
umspannen kann, so ist dahin zu streben, daß auch im Elementarschulwesen
das Fachlehrersystem soweit als möglich durchgeführt werde; die Er
ziehung braucht darunter nicht zu leiden. Über die wissenschaftliche
Vielbeschlagenheit müssen wir auch im Volksschulwesen endlich hinweg
kommen — sie ist Schein —, und die ernsten wissenschaftlichen Fach
studien des Lehrers sollen auch den Kindern des Volkes möglichst zugut

heinung tretende Kulturleistung und damit die Jugend fähig macht um wahren Staatsbürgertum.

Diese formale Seite seiner Berufsarbeit stellt ihm nun als Voraus-ɛtzung für ihre Erfüllung zwei weitere mittelbare Aufgaben, in denen r die Maßstäbe für seine Berufsarbeit gewinnt; das ist einerseits das Studium der Bildungsbedürfnisse seines Volks und weitens das Studium der Seele des Kindes. Diese beiden Aufgaben gehören nicht zu seinen Lehr- und Erzieheraufgaben, es sind persönliche Leistungen, die die direkte Tätigkeit jedes Lehrers indirekt beständig begleiten und grundsätzlich ihren Charakter und Erfolg stetig beeinflussen.

Daraus ergibt sich nun das Idealbild des Wesens des Volkslehrers:

1. Wissenschaftliche Tiefe und Vielseitigkeit seiner Bildung, worin eingegriffen werden muß die Fähigkeit zu eigenem wissenschaftlichen Arbeiten, ohne die es eine wirkliche Wissenschaftlichkeit nicht gibt.

2. Reicher Persönlichkeitsgehalt mit starken Kräften einer sachgemäßen (nicht wagen) intellektuellen, ethischen und ästhetischen Wertung.

3. Soziales Tatmenschentum, d. h. Umsetzung des auf der sozialen Gemütsverfassung beruhenden Wertbewußtseins in soziales praktisches Leben.

4. Künstlerische Kraft der Gestaltung.

Ergebnis: Damit ist uns klar, was des Volkslehrers zukünftige Ausbildung leisten muß:

1. Sie muß eine gesicherte Basis haben, und das ist ihr wissenschaftlicher Gehalt. Wissenschaftlichkeit in dem Sinne, wie sie oben gekennzeichnet wurde, ist absolute Bedingung jeder echten Bildung. Wissenschaftlichkeit der Bildung ist m. E. das wesentlichste Merkmal aller Bildung überhaupt, denn wer die realen Vorgänge in Natur und Menschheit, wer die Gebilde der Künste, die Welt der Technik verstehen will, sei es zu welchem Zwecke es immer sei, der muß sie sich zu eigen machen in der gesicherten Form wissenschaftlicher Bearbeitung. Nur die Wissenschaft gibt ihm weitgehende Sicherung für die objektive Richtigkeit, sichert ihm zugleich Überblick und Zusammenhang, weist ihn aufs Typische und Allgemeingültige. Und will sich dann die Persönlichkeit irgend eines Vorganges bemächtigen und in seinem Bereich zur Wertung fortschreiten und zur sozialen Tat oder vielleicht auch nur zu persönlicher Gestaltung, eben dann erweist sich überall als unerläßlich die wissenschaftliche Vertrautheit mit den Dingen als Korrektiv für subjektive Neigungen und Entgleisungen. Aber auch die Zurückwirkung von den wissenschaftlich gesichteten und geformten Stoffen auf den sie erarbeitenden menschlichen Geist ist zu beachten: hängt doch die ganze innere Form eines Menschen aufs innigste mit seinen sachlichen Überzeugungen, seinem sachlichen Verstehen, seinem Wissen zusammen. Wissenschaftlichkeit ist nicht eine der Voraussetzungen der Bildung neben anderen oder eine Seite ihres Inhalts neben anderen Seiten, sondern sie ist so recht die Voraussetzung schlechthin. Alles Kulturgut, das da gewürdigt wird, Bildungsstoff zu werden, muß zuvor vom wissenschaftlichen Wahrheitsbewußtsein gestaltet sein, und was nicht wissenschaftlich gesichert ist, kann

Stände auf anderen Anstalten vorzubilden und also die Bildung des deutschen Volkslehrers zu isolieren.

An der Notwendigkeit eines wissenschaftlichen Charakters der Bildung dieser geistig arbeitenden Berufe ist wohl kein Zweifel; ich weise aber besonders darauf hin, wie unbedingt nötig gerade die rechte Lebensnähe und der starke Persönlichkeitsgehalt der Bildung für die Vertreter dieser Stände sind, für den künftigen Geistlichen, der nicht minder ein Mann des Volkes und Kenner der Volkskultur und Volksseele sein sollte als der Volkslehrer, für den höheren Lehrer, der heute im Zeitalter des sozialen Ausgleichs mehr denn je das wahre Staatsbürgertum der gebildeten Schichten in der ihm anvertrauten Jugend zu entwickeln hat, für den Richter und Anwalt, wenn sie jene höhere Idee des Rechts vertreten wollen, die alle seelischen Voraussetzungen und alle Lebensumstände bei ihren Entscheidungen mitsprechen läßt, und so dem gesunden Rechtsempfinden des Volkes nahezukommen sucht, für den Arzt endlich, der gewohnt ist, bei der leidenden Menschheit auch nach den tieferen Ursachen der Übel zu forschen und in den sozialen Zuständen und den realen Lebensverhältnissen überhaupt den allgemeinen Hintergrund für die gesundheitlichen Schäden der Menschheit erblickt. Es ist zweifellos ein schwerer Mangel der bisherigen höheren Bildung bis auf den heutigen Tag geblieben, daß sie so lebensfern und so unpersönlich war, alle die genannten Stände haben darunter gelitten, und das Volk als Ganzes am meisten. Diese kurzen Andeutungen müssen hier genügen; für uns steht fest: alle gebildeten Stände, der Volkslehrer eingeschlossen, bedürfen einer Bildung, deren wesentliche allgemeine Eigenschaften im großen und ganzen die gleichen sind; wir haben sie zusammengefaßt in den drei Ausdrücken: Wissenschaftlichkeit, Lebensnähe, Persönlichkeitsbildung. Jede höhere Schule, die diese Anforderungen erfüllt, kann Bildungsstätte für die Vertreter solcher höheren geistigen Berufe sein, also auch für den Volkslehrer, wobei noch besonders betont sei, daß graduelle Abstufungen in der Bildung dieser Stände, etwa im Hinblick auf Tiefe, Umfang und Gründlichkeit dieser allgemeinen Bildung völlig unzulässig sind.

Sind nun aber die bestehenden Typen der höheren Schulen, so wie sie bisher beschaffen waren, geeignet, jene allgemein-gültigen Züge echter Bildung zu entwickeln? Die Volksschullehrerschaft nimmt das heute oft als selbstverständlich an und drängt kritiklos hin nach diesen Stätten der Bildung. Sehen wir uns das Bestehende etwas genauer an. An dem wissenschaftlichen Charakter unserer höheren Schulen ist nicht zu zweifeln; der ist ihr traditioneller Ruhm, die Hochschullehrer bestätigen ihn. Um des wissenschaftlichen Zweckes willen hat man sich ja für den weitgehenden Sprachenbetrieb entschieden, der für das spätere Hochschulstudium das mühelose Zurückgehen auf die Quellen ermöglichen soll. Ich lasse dahingestellt, ob nicht andere Merkmale der Wissenschaftlichkeit unter dieser formalen Kultur der Sprachen häufig gelitten haben — im ganzen wird man den wissenschaftlichen Ruf unserer höheren Schulen gelten lassen müssen. Nun aber die Lebensnähe und Persönlichkeitsbildung! „Hier stock ich schon." Die meisten Kenner sind darin einig, daß in unseren höheren Schulen noch heute die Theorie mehr herrscht

da

als das Leben, und Erziehungsstätten für sozial und national gerichtete Tatmenschen sind sie meistens nicht. Von Weiterblickenden wird das schmerzlich vermißt, von Kurzsichtigen als unwissenschaftlich noch heute verachtet. Fast überall herrscht noch übermächtig das formale Wissen. Die Weltfremdheit unseres Volkes, die sich heute bitter gerächt hat, ist mit begründet im Charakter seiner Schulen. Dabei mag die Frage ganz offen bleiben, welcher Typ im höheren Schulwesen von diesen Mängeln am meisten, welcher am wenigsten davon berührt war; vielleicht hat die jüngste Bildung, die Oberrealschule, den modernen Forderungen am meisten Rechnung tragen können. Trotzdem gilt von allen: sie sind nicht ohne weiteres, so wie sie sind, als ideale Stätten für die Ausbildung unserer geistigen Oberschichten, also auch nicht für die des deutschen Volkslehrers geeignet. Es muß eine gründliche Reform kommen im Sinne einer wirklichen Lebenskultur, einer nationalen und staatsbürgerlichen Ertüchtigung und einer Steigerung des persönlichen Lebens und der inneren Selbständigkeit der Schüler. Aus Stätten des bloßen Wissens und theoretischen Verstehens müssen Stätten des kulturellen Lebens werden, und welches Sonderziel sich der Typus auch stellen möge, in jedem Falle muß Raum geschaffen werden für eine viel weiter gehende Vertiefung in unser deutsches Volkstum und in die nationalen und sozialen Verpflichtungen gegen das Ganze. Diese Reform wird kommen. Dabei muß der Weg gefunden werden, der den fremden Sprachen dann trotz der Einschränkung den unbedingt nötigen Raum sichert. Vielleicht wird sich in Zukunft ein einzelner Typus der Sprachstudien besonders annehmen, vielleicht wird auch an den Universitäten noch mehr als bisher die Möglichkeit von Ergänzungsstudien gegeben. Das eine darf man sagen: unter der Voraussetzung solcher Reformen werden die bisherigen höheren Schulen brauchbare Vorbereitungsanstalten für die deutschen Lehrer aller Gattungen werden.

Ist nun damit genug geschehen? Noch drängen sich eine Menge Fragen. Vom sachlich-wissenschaftlichen und auch vom psychologischen Standpunkte aus entsteht die Frage: Haben in den drei bestehenden Formen von höheren Schulen nunmehr alle natürlichen Fachgruppen, die man zugleich auch als Begabungsgruppen ansprechen darf, ihren Spezialtypus gefunden, d. h. also eine Bildungsstätte, wo man ihren Wissensinhalt ganz besonders vertritt? Vom Berufsinteresse her stellt sich die Frage: haben wir in den drei bestehenden Typen nun tatsächlich die vollkommensten Organisationsformen vor uns, die im Hinblick auf die Aufgaben des Volkslehrerberufs denkbar sind? Von sozialen und pädagogischen Gesichtspunkten her taucht die Frage auf, ob nun in den bestehenden Schulgattungen das rechte Verhältnis gefunden sei zwischen Elementarbildung und höherer Bildung. Wir knüpfen an die zweite dieser Fragen an und erwägen, ob nicht gerade im Hinblick auf die Bildung des deutschen Lehrers das Bedürfnis besteht nach einer Schulform, die in ganz besonderem Maße Gelegenheit zur tendenzlosen Vertiefung in das Deutschtum mit allen seinen Kulturkräften bietet. Wer die volksethische Aufgabe, die national-soziale Aufgabe des deutschen Lehrers ernstlich durchdenkt, muß diese Frage bejahen. Und das führt uns nun zu der Forderung, daß neben die bestehenden Typen von

Stände auf anderen Anstalten vorzubilden und also die Bildung des deutschen Volkslehrers zu isolieren.

An der Notwendigkeit eines wissenschaftlichen Charakters der Bildung dieser geistig arbeitenden Berufe ist wohl kein Zweifel; ich weise aber besonders darauf hin, wie unbedingt nötig gerade die rechte Lebensnähe und der starke Persönlichkeitsgehalt der Bildung für die Vertreter dieser Stände sind, für den künftigen Geistlichen, der nicht minder ein Mann des Volkes und Kenner der Volkskultur und Volksseele sein sollte als der Volkslehrer, für den höheren Lehrer, der heute im Zeitalter des sozialen Ausgleichs mehr denn je das wahre Staatsbürgertum der gebildeten Schichten in der ihm anvertrauten Jugend zu entwickeln hat, für den Richter und Anwalt, wenn sie jene höhere Idee des Rechts vertreten wollen, die alle seelischen Voraussetzungen und alle Lebensumstände bei ihren Entscheidungen mitsprechen läßt, und so dem gesunden Rechtsempfinden des Volkes nahezukommen sucht, für den Arzt endlich, der gewohnt ist, bei der leidenden Menschheit auch nach den tieferen Ursachen der Übel zu forschen und in den sozialen Zuständen und den realen Lebensverhältnissen überhaupt den allgemeinen Hintergrund für die gesundheitlichen Schäden der Menschheit erblickt. Es ist zweifellos ein schwerer Mangel der bisherigen höheren Bildung bis auf den heutigen Tag geblieben, daß sie so lebensfern und so unpersönlich war, alle die genannten Stände haben darunter gelitten, und das Volk als Ganzes am meisten. Diese kurzen Andeutungen müssen hier genügen; für uns steht fest: alle gebildeten Stände, der Volkslehrer eingeschlossen, bedürfen einer Bildung, deren wesentliche allgemeine Eigenschaften im großen und ganzen die gleichen sind; wir haben sie zusammengefaßt in den drei Ausdrücken: Wissenschaftlichkeit, Lebensnähe, Persönlichkeitsbildung. Jede höhere Schule, die diese Anforderungen erfüllt, kann Bildungsstätte für die Vertreter solcher höheren geistigen Berufe sein, also auch für den Volkslehrer, wobei noch besonders betont sei, daß graduelle Abstufungen in der Bildung dieser Stände, etwa im Hinblick auf Tiefe, Umfang und Gründlichkeit dieser allgemeinen Bildung völlig unzulässig sind.

Sind nun aber die bestehenden Typen der höheren Schulen, so wie sie bisher beschaffen waren, geeignet, jene allgemein-gültigen Züge echter Bildung zu entwickeln? Die Volksschullehrerschaft nimmt das heute oft als selbstverständlich an und drängt kritiklos hin nach diesen Stätten der Bildung. Sehen wir uns das Bestehende etwas genauer an. An dem wissenschaftlichen Charakter unserer höheren Schulen ist nicht zu zweifeln; der ist ihr traditioneller Ruhm, die Hochschullehrer bestätigen ihn. Um des wissenschaftlichen Zweckes willen hat man sich ja für den weitgehenden Sprachenbetrieb entschieden, der für das spätere Hochschulstudium das mühelose Zurückgehen auf die Quellen ermöglichen soll. Ich lasse dahingestellt, ob nicht andere Merkmale der Wissenschaftlichkeit unter dieser formalen Kultur der Sprachen häufig gelitten hab[illegible] — im ganzen wird man den wissenschaftlichen Ruf unserer höheren Schulen gelten lassen müssen. Nun aber die Lebensnähe und Persönlichkeitsbildung! „Hier stock ich schon." Die meisten Kenner sind darin einig, daß in unseren höheren Schulen noch heute die Theorie mehr herrsche da

finden Ausgleich von exakter wissenschaftlicher Kenntnis und lebenswichtiger Wertung der Erscheinungen und sozial-ethisch-staatsbürgerlich gerichtetem Wollen und Tun eingestellt sind. So wird es in erster Linie eine Pflegstätte für deutsche Literatur und Kunst, deutsche Volkskunde und Volksgeschichte. Und gerade das nationale Prinzip bietet den Anlaß, daß weitgehend auch außerdeutsche Kulturen vergleichsweise betrachtet werden und die Zusammenhänge mit der deutschen sich offenbaren. Derjenige Teil der Schüler, der der Sprachengruppe angehört, wird dann im allgemeinen auch das Studium dieser deutschtümlichen Fächer an der Hochschule fortsetzen und dort ergänzungsweise in den meisten Fällen sich eine weitere Sprache aneignen, was bei der weitgehenden sachlichen Vorbereitung in diesen Fächern ohne Schwierigkeit geleistet werden wird. Die andere Gruppe wird sich vorwiegend der Mathematik und den Naturwissenschaften zuwenden. Die Vertreter dieser Gruppen aber sollten eins der deutsch-nationalen Fächer mindestens zu ihrem Nebenfache machen. Die Besorgnis der Universitäten, daß mit diesen Schulreformen eine zu weitgehende Vernachlässigung der Sprachen verbunden sein möchte, scheint übertrieben; denn bei der Auswahl der kritisch zu behandelnden Quellen kann auf die Sprachkenntnisse der Studenten in weitem Umfange Rücksicht genommen werden, und die wissenschaftliche Tradition der deutschen Universitäten als Stätten echter Forschung kann durch die Arbeit einiger weniger für die Forschung entschieden Begabter sicher besser gewahrt werden als durch aussichtslose Versuche, die ganze Masse der Studenten für die Forschung reif zu machen und daher die weitgehende Sprachenkultur von Tausenden zu fordern, die nie in ihrem Leben wirkliche Forscheraufgaben auf sich nehmen werden. Für diese große Masse genügt es vollkommen, wenn sie an deutschen Quellen den Geist wissenschaftlicher Kritik kennen lernen, bezw. an Quellen derjenigen Kultur, deren Sprache sie eben kennen. Auch das Hilfsmittel der Übersetzungen ist nicht ohne weiteres von der Hand zu weisen. Hier aber möchte ich nun einmal darauf hinweisen, daß die Forschung — was oft übersehen wird — auch einen unendlichen Gewinn davon hat, daß sie künftighin dem Leben nahestehende, mit klarem Blick für die Wirklichkeiten und für die Bedeutsamkeit der Dinge ausgerüstete Jünger haben wird. Diese Lebensnähe und Persönlichkeitsbildung, diese ganze viel realere „Individuallage" ist auch bei noch so virtuoser Kunst der Quellenbehandlung doch immer der starke Resonanzboden für jede Forschung, in ihnen liegen wichtige Imponderabilien, die die Forschungsergebnisse entscheidend beeinflussen. Das mache man sich nur erst einmal klar. Geschichtsforscher z. B. kommen auf Grund ganz gleicher Quellen eben infolge ihres verschiedenartigen Verhältnisses zum Leben und zu seiner Kultur zu wesentlich verschiedenen Ergebnissen bei der Forschung. Der Gegensatz zwischen der evangelischen und katholischen Geschichtsauffassung etwa fürs Reformationszeitalter ist ein sprechendes Beispiel dafür. So also hat selbst die objektive Forschung überall in den Lebensanschauungen der Forscher und ihren persönlichen Beziehungen zum Kulturleben ihrer Zeit einen wichtigen Nährboden. Werden die höheren Schulen mehr als bisher Tempel der Lebenskunde sein, natürlich auf der Grundlage der wissenschaftlichen Erkenntnis unserer Zeit, so

gewinnt damit die Universität mehr, als sie durch den Ausfall einiger Sprachkenntnisse einbüßt. Was aber die Kenntnis fremder Kulturen und ihrer Literatur an sich betrifft, so muß sie eben künftighin für die Gebiete, wo ausreichende Sprachkenntnis fehlt, an Übersetzungen gewonnen werden. Zwei fremde Kultursprachen werden ja doch meist zu Gebote stehen. Zusammenfassend kann ich sagen: Wir erkennen in dieser neuen Schulart eine Lebensnotwendigkeit für unser Volk; denn dieses braucht Entwicklungsstätten für die Kräfte seines Volkstums, und es braucht Vertiefung in den Geist seiner Kultur. Sie ist eine wertvolle Bereicherung unserer Bildungsorganisation, ebenso wertvoll als Vorschule für alle gebildeten Berufe wie mit bestimmter Eigenart als Vorbereitungsanstalt für die wissenschaftliche Forscherarbeit. Jeder urteilsfähige Kenner der Verhältnisse ist heute davon überzeugt, daß, abgesehen von den fremden Sprachen, zwischen den Leistungen der Seminare und der übrigen höheren Schulen kein wesentlicher Unterschied besteht. Damit ist aber zugleich gesagt, daß auch zwischen der Berufsarbeit der Oberlehrer und Seminarlehrer im wesentlichen kein Unterschied besteht. Das trifft schon zu, wenn man von dem wissenschaftlichen Unterricht in der Pädagogik ganz absieht, und dieser ist mit seinem allgemeinbildenden Werte ein Vorzug des Seminars vor den anderen höheren Schulen und kann in vieler Hinsicht einen Ersatz darstellen für den Ausfall an formal geistiger Schulung, wie sie die Sprachen bedeuten. Denn zur Quellenforschung selbst an der Hand der Sprachen ist ja doch und mit Recht die höhere Schule nie übergegangen. Das würde ja auch nur bedeuten, der Universität ins Handwerk zu pfuschen. Um aber ein gewisses Gefühl bisweilen zu übermitteln für das Verhältnis von Quelle und Ergebnis, reicht die deutsche Sprache und ihre Quellen wirklich aus. Wenn heute in den Reformschriften häufig von einer Selbständigkeit der wissenschaftlichen Arbeit, oder von einer Methode der „Problemlösung" die Rede ist, so heißt das nur in ganz vereinzelten besonderen Fällen einmal, das Problem selbständig durch logische und kritische Quellenbearbeitung zu lösen im Sinne wissenschaftlicher Forschung; es heißt vielmehr — und das sollte immer betont werden — Denkprobleme unmittelbar zu lösen durch vernünftige Interpretation der stofflichen Unterlagen, dazu vielleicht durch gründliche Vergleichung mehrerer Darstellungen, und es heißt ferner, Probleme der Wertung und praktischen Anwendung selbständig in Angriff nehmen. Ich greife auf den Anfang zurück und frage: Wo ist die höhere Schule, die dem gezeichneten Idealbilde grundsätzlich mehr entspräche als das bisherige Seminar? Auf dieser Grundlage erhebt die Lehrerbildnerschaft ihre Forderungen bei der Neuordnung der Dinge, und sie gründet sie auf zwei feste Grundsteine: objektiv auf den Geist der Schulreform, die unsere Berufsauffassung würdigen muß; subjektiv auf unser gutes Recht, das sich auf unsere Berufsleistung stützt.

Zuletzt interessiert uns nun auch noch der *Abschluß der Bildung für unser künftiges Lehrergeschlecht*. Es handelt sich um den Zugang zur *Hochschule*. Die Lehrerbildner haben mit an der Spitze gekämpft für die Freigabe der Universität an die Volksschullehrer. In der Entwicklung dieser Frage hat sich mit ihr zugleich die andere verknüpft: die Frage der beruflichen Zuspitzung der

Lehrerbildung. In beiden Punkten gehen die Meinungen noch auseinander. Nach dem, was ich vorhin über die Bedeutung der wissenschaftlichen Grundlegung jeder Bildung sagte, steht für mich fest, daß der Abschluß der Lehrerbildung auch für den Volkslehrer nirgends anderswo liegen darf, als an der Universität. Ich muß mich da in Gegensatz setzen zu Eduard Spranger und so manchem der gegenwärtigen Reformer. Vor 10 Jahren wählten meine Altenburger Freunde und ich angesichts der damaligen Verhältnisse in unserem Buche „Das Seminar als höhere Schule" unseren Standpunkt so, daß wir sagten: In erster Linie die Universität, mit allen Mitteln und aller Zähigkeit, nur im Falle unüberwindlicher Hindernisse eine pädagogische Sonderhochschule; jedoch nur mit der ausdrücklichen Voraussetzung, daß sich ein Weg findet, sie ganz gleichwertig auszurüsten wie die Universität. Heute, wo der Bann zu weichen beginnt, und der Lehrerschaft die Universität schon grundsätzlich erschlossen ist, halte ich es für einen schweren Fehler, nach pädagogischen Hochschulen zu streben. Alle Beweisführungen, daß die Universitäten nicht imstande wären, den wissenschaftlichen Abschluß der Lehrerbildung zu übernehmen, aus äußeren, vor allem auch aus inneren Gründen, wie Spranger darlegt, weil sie dadurch in ihrer eigentlichen wissenschaftlichen Aufgabe d. i. Einführung in die Forschung, gefährdet würden, haben mich bisher nicht überzeugen können. Freilich muß sich die bestehende Universität „dem hervorgetretenen unabweisbaren Bedürfnis anpassen", wie es in Bayern von entscheidender Seite bereits folgerichtig ausgesprochen wird: Lehrerbildungsreform bedingt Hochschulreform, die sich auf Geist, Inhalt, Unterrichtsmethode und Einrichtung der Hochschule zu erstrecken hat (Vogelhuber). Diese Reform ist meines Erachtens durchaus möglich, und die Universität hat allen Anlaß, sie mitzumachen, und das aufstrebende, bildungshungrige Geschlecht der Volkslehrer nicht mit einer aristokratischen Handbewegung von ihren Pforten zu weisen: Kein Raum für euch, ihr entfremdet uns unserer Aufgabe! Denn die neuen Aufgaben, die hier den deutschen Universitäten winken, sind so bedeutsam, großartig und herrlich, daß ich nicht glauben kann, das heutige Geschlecht der Universitätslehrer würde sie von der Hand weisen und für unvereinbar halten mit seiner eigentlichen Forscheraufgabe und Forscherbildneraufgabe. Es handelt sich um nicht mehr und nicht weniger, als darum, den Weg wieder zurückzufinden von den einsamen Gipfeln der reinen Forschung zu den Strömen des Lebens, die im Volke fließen, der Höhenwanderer muß zu Zeiten wieder zurück in das sich dehnende, schwellende Land, Urquell der Kraft auch für ihn. Es ist derselbe Geist der Verlebendigung des Wissens, der Wertschätzung der Dinge, der Umsetzung des Wissens in Kultur und Bildung, der Persönlichkeitsgeist, der in die höheren Schulen eindringen soll, er muß auch in die Universitäten hinein, und zwar unbeschadet ihrer Forscheraufgabe! Das ist das Problem. Alles weist darauf hin, daß diese Wiedergeburt der Universitäten kommen wird. Über das Wie zu sprechen, fühle ich mich nicht berufen; aber meine Idee geht dahin, daß an jeder Universität eine Art Zweikammersystem errichtet werden müßte; den Fakultäten der Forschung, die durch eine pädagogische Fakultät ergänzt werden müßten, sonst aber

wohl in der heutigen Gliederung belassen werden könnten, sollte gegen übergestellt werden eine neue allgemeine Fakultät für Umsetzung der Forschungsergebnisse in lebendige Kultur natürlich nicht in unmittelbar praktische, sondern in geistige. Es müßte sich handeln um die Hineinführung in die Wertung, in die Gesichtspunkte ihrer Anwendung, in ihre Bedeutsamkeit fürs Leben. Wer sich von dem Stamm der Männer der Forschung für diesen großen und idealen Lebenszweck mit zur Verfügung stellt, würde besonders willkommen sein. Das würden nicht wenige sein. Denn wenn ich recht empfunden habe, war es vielen Hochschullehrern längst schmerzlich, daß sie, beschränkt durch die scharfen Grenzen der Wissenschaftlichkeit, sich nicht mit ihrer reichen Persönlichkeit so recht hineinvertiefen konnten in die Wertung und Bedeutsamkeit ihrer eigenen Forschungsergebnisse. Werturteile waren ja als unwissenschaftlich verpönt. Der ganze Reichtum der Persönlichkeiten dieser Forscher würde da mit einem Schlage erst offenbar werden. Weiterhin müßten wissenschaftlich denkende Männer des wirklichen Lebens, der Staats- und Volkswirtschaft, der Kirche und der Schule dahin berufen werden, die nun mittels des Rüstzeuges einer reichen Lebenserfahrung jene Beziehung zwischen Forschungsergebnis und Leben herstellen. Das alles wäre sicherlich eine Zierde unserer Universitäten und keine Verbildung, und es ist eine Notwendigkeit, und sie liegt im Bereich der Möglichkeit. Dahinein gehört unweigerlich während eines großen Teiles seiner Studienzeit das kommende Lehrergeschlecht, da wird es Kräfte sammeln für den Lebensberuf, diesen unendlich schönen und wichtigen Lehrerberuf, und es würde nicht mehr mit Faust zu klagen haben: „Was man nicht weiß, das eben brauchte man, und was man weiß, kann man nicht brauchen!“ Und wiederum, wie an den höheren Schulen so auch hier, findet sich mit dem Volkslehrer der künftige höhere Lehrer, Richter, Geistliche, Arzt und alle sonstigen Vertreter höherer Lebensberufe an dieser Stätte zusammen. Daneben bleiben unberührt und unvernachlässigt die Forscherfakultäten mit ihren Forscheraufgaben, die ja den Weltruf deutscher Universitäten begründet haben, und je nach Zeit und Gelegenheit wendet sich der Student ihnen zu um seiner speziell wissenschaftlichen, quellenkritischen Schulung willen, der eine vorübergehend, der andere zusammenhängend, und der mit ausgesprochenem Forschertalent Begabte wird hier bald den Schwerpunkt seiner Arbeit finden.

Nur an die Universität gehört ein solches Kulturinstitut, hier allein ist die Gewißheit gegeben, daß es ein solches ersten Ranges wird, weil nur hier der Stamm der ersten Gelehrten selber mit zugreift. Und an die Universität müssen diese Einrichtung alle jene studierenden Kreise wünschen, in deren Beruf es liegt, daß sie neben der Kulturvertiefung auch zu selbständiger wissenschaftlicher Arbeit und in einzelnen Gebieten der Wissenschaft zu selbständiger Forschung befähigt sein müssen. Das aber gilt vom Volkslehrer genau so wie von andern geistig arbeitenden Berufen. Ich gehe so weit, zu behaupten, daß idealiter auch jeder Volkslehrer außer der wissenschaftlichen Pädagogik und Philosophie ein oder zwei Gebiete der Allgemeinbildung wissenschaftlich beherrschen sollte, nicht nur zu seiner Privatbildung, sondern im Interesse seiner Berufsarbeit. Mit einem solchen Bildungsgut hat der Volkslehrer einen un-

schätzbaren Gewinn für seine Lehrarbeit, unmittelbar in den Fächern seines Studiums und mittelbar in allen übrigen Arbeitsgebieten. Und in diesem Sinne ist der Stolz des Oberlehrerstandes auf seine akademische Bildung voll berechtigt. Diese Frage ist aber keine Standesfrage, sondern eine sachliche Notwendigkeit vom Standpunkte der inneren Vollkommenheit der Lehrerarbeit aus. Auch die Gefahr eines unfruchtbaren Gelehrtentums besteht so sehr nicht. Wenn einzelne Schulprofessoren bisweilen in unlebendiges Gelehrtentum verfallen sind, so liegt das vor allen Dingen daran, daß ihrer Ausbildung eben der gesunde Ausgleich zwischen gelehrtem Wissen und lebensvoller Bildung fehlte. Das soll ja durch die künftige allgemeine Fakultät und vorher schon durch die reformierte höhere Schule nun erreicht werden. Selbst diejenigen, die meine Forderung in der bisherigen Form für zu weitgehend erachten, werden mit mir zweifellos darin übereinstimmen, daß der Volkslehrer zum mindesten im Bereich seiner eigentlichen Berufswissenschaft, der Pädagogik, wissenschaftlich gebildet und zu selbständiger Forschung befähigt sein muß. Hier muß er die wissenschaftlichen Forschungsmethoden beherrschen lernen, schon deswegen, daß er die zahllosen wertvollen Beobachtungen am Kinde, die sich ihm tagtäglich bieten, zweckssicherer als bisher sammeln, sichten und, wenn nicht selbst bearbeiten, so doch der Forschung dienstbar machen lernt. Bei dem starken Bedürfnis nach einer gesicherten Kinderpsychologie und dem bisherigen kümmerlichen Stande derselben gewiß eine wichtige Aufgabe! Aber genügend für eine ideale Berufsvorbereitung ist das bloße pädagogische Studium nicht. Aus den letzten Gedankengängen wird nun auch klar, daß wir außer der allgemeinen Fakultät für Kultur und Bildung noch den Ausbau der Pädagogik an der philosophischen Fakultät fordern müssen. Das ist die zweite Seite der Hochschulreform, für die schon weitgehende Ansätze vorhanden sind, und jeder künftige Lehrer, ganz gleich, welcher Gruppe, muß Erziehungswissenschaft studieren. Mag die Zahl der für solche Lehrstellen geeigneten Pädagogen noch gering sein, sie wird mit dem Ausbau dieses Lehrfaches bald zunehmen; aber gerade die geringe Zahl der vorhandenen Kräfte nötigt dazu, diese pädagogischen Studien an die Universitäten zu verlegen, die auf diese wichtige Seite der Forschung doch nicht wieder verzichten werden. Damit ist das Bild der theoretischen Ausbildung des Lehrers vollständig.

Bei dieser Organisation der Lehrerbildung ist es nun leicht, den praktischen Staatsnotwendigkeiten, die immer in der Ersatzfrage und der Finanzfrage gipfeln, je nach Bedürfnis nachzugeben. Entweder wir machen — schlimmstenfalls — den Universitätsbesuch für den Volkslehrer nur zu einem Rechte, aber nicht zu einer Pflicht (die Frage der schulpraktischen Vorbereitung bleibt hier absichtlich noch außer Betracht), oder wir nehmen während einer geringeren Zahl von Jahren, vielleicht nur zwei Jahre lang, ein wissenschaftliches Pädagogikstudium mit Kulturvertiefung in Aussicht. Die Zahl der Jahre kann ja dann nach praktischer Möglichkeit vermehrt werden, oder endlich der ideale Fall, das Studium dauert 4 oder 5 Jahre wie bei den Oberlehrern, es umfaßt 2 Fachwissenschaften nebst Philosophie und Pädagogik, wozu auch hier wieder die allgemeine Kulturvertiefung kommen muß. So ist das ganze

System fest gefügt und doch den wirklichen Verhältnissen gegenüber biegsam genug.

Nun hat vor kurzem Eduard Spranger den Nachweis zu führen gesucht, daß für den Volkslehrer nur eine Bildnerhochschule und nicht die Universität in Frage kommen könnte. Man muß seine tief eindringenden und fein aufgebauten Ausführungen lesen. Der Grundirrtum in seiner Anschauung scheint mir der zu sein, daß er die Wissenschaftlichkeit den anderen Wesenszügen der Bildung nicht grundsätzlich überordnet, also Wissenschaft einerseits, Kunst, Technik usw. andrerseits — auch als Bildungsgegenstände, darauf allein kommt es hier an — als nebengeordnete Begriffe und Gebiete auffaßt. Was er aus seiner Grundlegung dann als die Aufgaben und die Organisation der Bildnerhochschulen ableitet, ist sehr schön. Ich finde aber keinen einzigen Punkt, wo der eben skizzierte Reformplan der Universitäten nicht dieselben oder noch wesentlich bessere Aussichten böte. Wenn nun aber Spranger schließlich zu dem Ergebnis kommt, daß um der schulpraktischen Ausbildung willen (die diese Fachhochschule zweifellos mit übernehmen müßte), unmöglich mehr als 300 Schüler, 100 in jedem Jahrgange, gleichzeitig an einer solchen pädagogischen Hochschule studieren dürften, so fallen durch diese eine Tatsache alle an diese Bildnerhochschule geknüpften Hoffnungen auf Gleichwertigkeit gegenüber der Universität und Vollwertigkeit des Studiums gänzlich in sich zusammen. Wie viel solcher Hochschulen würde Deutschland brauchen? Wo sollten nur einigermaßen ausreichende Lehrkräfte herkommen? Unbedingt müßten ja auch die Anwärter des höheren Lehramts mindestens zeitweilig diese Hochschule besuchen. Mit den schönen Aussichten auf die Bedeutsamkeit der Kulturstätten, die Spranger selbst eröffnet, ist's dann vorbei, glaubt doch Spranger nicht einmal, für die wenigen pädagogischen Fakultäten an Universitäten genügend wertvolle Kräfte zusammenzubringen. Solche innere starke Widersprüche rechtfertigen allerdings die herbe Kühnelsche Kritik an Sprangers Buche. Der deutsche Volkslehrer mag die Augen auftun, um nicht hinterher die Enttäuschung zu erleben. Bayern hat hier auch schon bedeutungsvoll Stellung genommen. Vogelhuber hat der bayrischen Volksschullehrerschaft gegenüber bereits den Satz klar formuliert; nicht pädagogische Hochschule, sondern Universität. Richard Seyfert kämpft in Sachsen unter — wie es scheint — schwierigeren Verhältnissen für dasselbe Ziel.

Ich fasse zusammen: Weil das wissenschaftliche Gewissen Grund- und Eckstein jeder Lehrerpersönlichkeit sein muß, und weil sie es um so nötiger braucht, je mehr sie sich als Kulturträger fühlt, je mehr sie Persönlichkeitswerte in ihren Unterricht tragen möchte, je tiefer sie in die Wertschätzung und Bedeutsamkeit der Bildungsinhalte einführen möchte, deshalb muß die Bildung des Lehrers an der Stelle ihren Abschluß finden, wo die stärksten Quellen der wissenschaftlichen Wahrheit strömen, wo die ganze Atmosphäre am reinsten auf die wissenschaftliche Denkweise eingestellt ist, wo die Wege der Forschung am klarsten entwickelt werden können. Keine neue Schöpfung, und würde sie mit noch so viel Mitteln ausgestattet, kann je den Bildungserfolg erzielen, wie die einer Reform zugängliche Universität. Und mit der Reform der Universität im obigen oder in einem anderen Sinne wird sich

auch die Raumfrage lösen lassen; sie erscheint nunmehr untergeordnet.

Darin hat Spranger zweifellos recht, daß die Einführung in die Schulpraxis an jeder größeren Hochschule, hauptsächlich aus technischen Gründen, unmöglich ist.

Kleine, naturnotwendig kärglich ausgestattete Sonderhochschulen aber müssen wir abweisen. Weil eine wertvolle schulpraktische Ausbildung ausschließlich in kleinen Verhältnissen möglich ist, kommt für uns die Gründung pädagogischer Hochschulen überhaupt nicht mehr in Frage. Der deutsche Volkslehrer muß an die Universität.

Und wo erfolgt nun die Einführung in die Schulpraxis? Diese Frage ist, obwohl noch nicht berührt, nunmehr bereits entschieden. Spranger hat durchaus recht, wenn er ausführt, daß die Einführung in die Schulpraxis schon bei einer verhältnismäßig geringen Zahl von Studierenden unmöglich wird, weil jede Übersicht, jede individuelle Behandlungsweise unmöglich ist. Weil nun aber solche Miniaturhochschulen die schwersten andersartigen Mängel notwendig an sich haben und wir daher auf sie verzichten müssen, so kann die Antwort auf unsere Frage nur lauten: die Einführung in Theorie und Praxis der Berufsarbeit des Lehrers gehört weder an die Universitäten, wo Tausende von Lehrerstudenten zusammenströmen, noch an die Bildnerhochschule, sobald man sie sich in Ausmaßen denkt, die die ganze Einrichtung noch wertvoll erscheinen lassen, sondern sie bleibe den höheren Schulen vorbehalten, in der Weise, daß entweder das System der Übungsschulen beibehalten wird, oder daß sie in Anlehnung an das Grundschulwesen der betreffenden Stadt betrieben wird. Der Unterschied gegenüber den bisherigen Verhältnissen wäre nur der, daß nicht nur ein bestimmter Typ diese Einrichtung haben müßte, sondern ein bestimmter Prozentsatz von Anstalten aller Typen der höheren Schulen. Für diese Anstalten würde ein weiteres Jahr zu diesem Zwecke anzusetzen sein, und es könnte freigestellt bleiben, ob vor dem Universitätsstudium oder nach ihm dieses praktische Jahr zu absolvieren sei; im ersten Falle wäre es wichtig, daß an der Universität Fürsorge getroffen wird, daß die Lehrerstudenten mit dem Schulleben in einer gewissen, wenn auch zwanglosen Fühlung bleiben.

Die Vorteile dieser Gestaltung der praktischen Ausbildung liegen auf der Hand: eine kleine Anzahl Beteiligter, daher größere Gründlichkeit und weitgehende individuelle Behandlung, daher Einstellung der Unterweisung auf persönliche Anlagen und Wünsche; größere Vielseitigkeit der Ausbildung, denn die Zahl der Übungsstunden kann vermehrt werden; enge persönliche Beziehungen zwischen dem Lehramtsanwärter und den Kindern und den anweisenden Lehrern. Wenn lückenlos und organisch auf die philosophische Propädeutik aufgebaut wird, reicht ein Jahr für diese Ausbildung völlig aus. Sie umfaßt außer der Schulpraxis den Unterricht in der am Anfang des Jahres zu behandelnden Unterrichts- und Erziehungslehre und nebenhergehend neben den praktischen Stunden pädagogische Psychologie, Schulkunde und Geschichte der Pädagogik. (Vergl. u. S. 59 und 60 Anm.)

Damit haben wir den Teil der Schulreform überschaut, der uns als

Lehrerbildner besonders interessiert und für den wir uns unmittelba
verantwortlich zu fühlen haben. Überall sahen wir die Verkörperun
von großen leitenden Ideen, vor allen Dingen jener Dreiheit: Wisser
schaftlichkeit, Lebensbedeutung und Persönlichkeitsgehalt der Bildung
Wir erkannten als den höchsten Gesichtspunkt, unter dem alle diese Fragen
stehen, immer wieder — wie Bismarck es einmal ausdrückte — re
publica, und wir sahen eng damit verknüpft die Idee von der Einhei
des Lehrerstandes, die in gleicher Weise pädagogische, lebenspraktisch
und standespolitische Bedeutung hat. In der Verfolgung dieser Ideen
gestaltete sich uns Berufsziel, Arbeitsfeld und Berufsgestalt des Lehrer
bildners und des Volkslehrers der Zukunft.

Das Kennzeichnende für die Zukunft wird sein, daß es eine besondere
Gruppe von Lehrerbildnern im Kreise der deutschen Lehrerschaft nicht
mehr gibt; die Lehrerbildung wird nicht mehr an besonderen Anstalten
liegen. Künftighin ist der ganze große deutsche Lehrerstand beteiligt an der
Ausbildung des kommenden Lehrergeschlechts, vom Grundschullehrer an-
gefangen bis zum Universitätslehrer hinauf. Das ist gut so. Wir selbst
gehen mit ein in diese große Einheit; dabei wird sich unsere Arbeitsaufgabe,
soweit sie bis jetzt allgemeinbildender Natur war, im einzelnen nur
wenig verändern. Wir haben auch weiterhin die Hand am Pflug, wir
werden auch mit denselben Kälbern pflügen wie bisher und auch mit
demselben Wasser kochen; aber es liegt nunmehr das ganze Gebiet,
dessen einen Acker wir bestellen, freier und offener vor unseren Blicken;
es wird uns manchmal sein, als ob wir von einer Kleinwirtschaft in
einen Großbetrieb versetzt worden wären. Wer hier mit vollem Erfolg
wirken will, muß mit seinem Blick doch mehr als bisher das ganze
Bildungswesen überschauen und durchdringen und sich die Stellung und
Bedeutung seiner Arbeit im Rahmen des Ganzen mehr vergegenwärtigen,
denn die Schule ist keine Fabrik, wo der Großbetrieb zur Mechanisierung
der Arbeit führt. Diese Bildungsorganisation dürfte die machtvollste und be-
deutendste der Kultureinrichtungen unseres Volkes sein, der einheitliche
Lehrerstand der machtvollste aller gebildeten Stände, Träger der Volks-
kultur in allen ihren Schichten und Formen, mitverantwortlich aber
auch für die geistige Reife oder Unreife des Volkes. Dieser einheitliche
Lehrerstand wird ein Organismus sein voll innerer Beziehungen hin und
her zwischen allen seinen Gliedern, deren eins dem anderen dient und
förderlich ist, eine große Einheit lebendiger Kräfte, psychischer Gebilde
und Relationen, die in ihrer Gesamtheit, um in der Sprache Wundts zu
reden, eine gewaltige „psychische Resultante" darstellen werden, d. h.,
daß sie weit mehr an Kräften und Werten in sich verkörpern wird als
die bloße Summe aller ihrer Glieder und Gruppen ausmacht; eine Ein-
heit, bei der es nicht an inneren Gegensätzen fehlen wird, aber, recht ge-
leitet, werden diese nicht nur zum Ausgleich gebracht werden, sie werden
auch dem Ganzen immer wieder dienen und ihm neue Kräfte zuführen
im Sinne des psychischen Gesetzes von der Kontrastverstärkung. Die-
jenigen, die berufen sein werden zur Führerschaft in dieser großen
Gemeinschaft, werden darüber zu wachen haben, daß „die Heterogonie
der Zwecke" nicht der harmonischen Einheit schadet und sie vernichtet, die
doch in jahrzehntelangem Kampfe mühsam errungen wurde, und in der

doch zu einem großen Teil die Quelle jenes starken und freudigen Standesbewußtsein liegt, das wir brauchen, und die zugleich wiederum auch in ihrem sozialen Gemeinschaftsgeiste die Kraft birgt, dem Dünkel und der Eigenbrödelei einzelner zu steuern.

Zeiten von ausgesprochen reformatorischer Tendenz sind naturgemäß immer Zeiten der Selbstbesinnung. Darin liegt oft ihr größter Wert. Die Reformbewegung in der Lehrerbildung hat uns Sinn und Wesen unserer Arbeit wieder einmal klar gemacht. Überall entdecken wir Kausalzusammenhang: zwischen unseren Berufsaufgaben und dem Inhalt unserer Berufsarbeit und dem Wesen der zu übermittelnden Bildung, und der Vorstellung von ihrer Bedeutsamkeit und der Bedeutsamkeit unseres Berufs und endlich der diesen Beruf ausfüllenden Bildnerpersönlichkeit. Nur wer die Zusammenhänge sieht, erkennt den Geist der Sache. Sie pflanzen sich aber noch immer weiter fort: Es sind einerseits die Anschauungen von der Bedeutsamkeit des Lehrerberufs und das mit ihm verbundene Maß von Verantwortlichkeit, andererseits die sich aus dem eigenartigen, vielseitigen Wesen unserer Berufsarbeit ergebenden Wünsche über die Art der Ausführung, über die Einschätzung und Beurteilung der schulischen Arbeit die nun dazu geführt haben, bestimmte Reformen, die das Amtsverhältnis des Lehrers zu seinen vorgesetzten Behörden im modernen Sinne gestalten sollen, zu erstreben. So setzt sich die Kausalreihe fort in die Amtsverhältnisse des Lehrers hinein. In diesem Zusammenhange sind vor allen Dingen drei Forderungen in der Lehrerschaft aufgetaucht: der Ruf nach einer Vertretung der Lehrerschaft durch Kammern, nach kollegialer Schulleitung, und nach Berufung von Vertretern des Standes in die höheren Behörden. Hier kommt es uns lediglich auf den Geist dieser Forderungen an, nicht auf die Einzelheiten. Werden sie gestellt im Sinne einer Lockerung der Beamtendisziplin und im Sinne einer kritiklosen Befreiung von der Unterordnung unter den Staatsgedanken, so sind sie verwerflich; werden sie aber gestellt in dem Sinne, daß eine gesteigerte Hingabe an den Beruf erzeugt werde, ein tieferes Interesse und ein stärkeres Verantwortlichkeitsbewußtsein, sind sie so gedacht, daß sie der Mehrung des gegenseitigen Vertrauens zwischen Lehrerschaft und Behörden dienen und eine gegenseitige sachliche Förderung zum Ziele haben, dann kann viel Gutes aus ihnen entstehen, sie sind dann nicht nur berechtigt, sondern notwendig. Die Frage ist, ob sowohl im Wesen dieser Forderungen, als auch im Geiste dieses Standes, der sie stellt, genügend Garantien liegen, daß sie in dieser gesunden Weise sich entwickeln, und darüber besteht für mich trotz aller radikalen Neigungen im Lehrerstande doch kein Zweifel. So werden sie herauswachsen aus dem großen Grundgedanken der ganzen Schulreform von der harmonischen Einheit aller für die Volksbildung verantwortlicher Persönlichkeiten. An diesem gegenseitigen guten Verhältnis zwischen Lehrerschaft und Behörden hängt doch viel mehr vom Wohl und Wehe der Schule als viele zugestehen wollen. In diesem Sinne wird die Lehrerkammer gefordert, die da werden muß zu einer Arbeitsgemeinschaft von Lehrerschaft und Behörde, die in gegenseitiger Vorberatung die vielgestaltigen Fragen des Berufslebens vom Standpunkte beider Parteien aus be-

leuchtet und den wünschenswerten Ausgleich herbeiführt; die in gemeinsamer Erwägung auf Reform und Fortschritt sinnt; die kollegiale Schulleitung, die Übertragung dieser idealen Arbeitsgemeinschaft auf die kleinen Verhältnisse der Einzelanstalt; die tatsächlichen Notwendigkeiten werden gerade hier viele Einschränkungen der Idee mitsichbringen. Ich hebe nur hervor, daß von dem idealen Standpunkte aus die Frage, ob der Direktor dann noch weiter Vorgesetzter bleiben soll oder nicht, keine entscheidende Rolle spielt. Gibt ihm seine Amtsstellung ein stärkeres Maß von äußerlicher Autorität, was in vieler Hinsicht auch wertvoll ist, so wird er selbst oder zukünftig andernfalls die Kammer dafür sorgen, daß diese nicht in unrichtiger Weise gemißbraucht werde; gibt sie ihm das künftig nicht, so liegt auch darin keine Gewähr, daß er von sich aus persönliche Übergriffe vermeidet. Dies sind Fragen der Persönlichkeit und nicht der Organisation. Im Interesse der Schule aber und der Lehrerschaft liegt auch, daß wirkliche Persönlichkeiten in leitenden Stellungen nicht gehemmt und gebunden werden in der Betätigung ihrer Kräfte. Die Schulleitung muß für wahre Persönlichkeiten noch begehrenswert erscheinen. Endlich die Berufung von Standesvertretern in die Behörden. In gewissem Sinne ist ja schon bisher im allgemeinen nach diesem Grundsatz verfahren worden. Das Neue liegt darin, daß der Stand als solcher einen gewissen Einfluß auf die Berufung seiner Vorgesetzten gewinnt. Ich begrüße das und halte die Besetzung der höheren Dienststellen von einer einzigen Zentrale aus, die eben den Einzelnen unmöglich genügend kennen kann, für einen Fehler, der sich früher oder später genau so rächen müßte, wie z. B. das System der Stellenbesetzung sich einst an der katholischen Kirche gerächt hat. Irgend welche ernste Gefahr kann ich darin nicht erblicken, daß bei Neubesetzung oberer Stellen die Gesamtheit ihre Wünsche und Vorschläge mit anbringen darf. Natürlich bleibt die letzte Entscheidung bei der Behörde. Mit dieser Forderung auch nur den Schatten eines Mißtrauens gegen unsere bisherige Behörde zu verbinden, liegt absolut kein Grund vor, und wenn die rechten Persönlichkeiten gefunden werden, dann wird gerade diese Einrichtung dem harmonischen Verhältnis zwischen beiden Teilen ganz besonders dienen.

Als besonders interessierte Gruppe hat auch die Volksschullehrerschaft ihre Forderungen zur Reform der Lehrerbildung gestellt, zuletzt in den Beschlüssen vom 10.—12. 6. 19. Vor mir liegen die „Ausführungen zu der Schulforderung des Deutschen Lehrervereins", die unter Abschnitt VI in 10 Punkten von der Lehrerbildung handeln Sie haben folgenden Wortlaut:

1. Die Lehrerbildung ist im Geiste und nach den Anforderungen der Einheitsschule einheitlich, aber den mannigfachen Anforderungen der einzelnen Bildungszweige und Bildungsstufen entsprechend im einzelnen vielseitig und mannigfaltig zu gestalten.

2 Die allgemeine Vorbildung wird darum auf den zur Hochschule führenden allgemeinen und Berufsschulen gemeinsam mit den Anwärtern anderer wissenschaftlicher und technischer Berufe, keinesfalls auf gesonderten Anstalten vermittelt.

3. Die erziehungswissenschaftliche Fachbildung erfolgt auf der durch

eine erziehungswissenschaftliche Abteilung (Fakultät) erweiterten Universität.

4. Die für Ober- und höhere Berufsschulen erforderliche fachwissenschaftliche, künstlerische oder berufstechnische Bildung wird auf der Universität oder den entsprechenden Hochschulen erworben.

5 Die Lehrbefähigung für die Oberschule kann von Grundschullehrern auch durch Selbstbildung erworben werden.

6. Die Lehrerbildung gestaltet sich demnach wie folgt:

a) Besuch der Grundschule,
b) Besuch der Mittel- und Oberschule oder entsprechender Fachschulen,
c) dreijährige erziehungswissenschaftliche Ausbildung auf der Hochschule,
d) mindestens dreijährige praktische Tätigkeit in der Grundschule, und zwar für jeden Lehrer,
e) fachwissenschaftliche oder berufstechnische Hochschulbildung für solche Lehrer, die die Lehrbefähigung für Oberschulen und höhere Berufsschulen erwerben wollen.

7. Die erziehungswissenschaftliche Abteilung der Universität ist nach dem Muster der heilkundigen und der technischen Hochschule so einzurichten, daß neben der Einführung in die Erziehungswissenschaft die praktische Vorbereitung für den Lehrerberuf in vielseitiger und den einzelnen Schulverhältnissen entsprechender Weise erfolgt.

8. Innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Abteilung der Universität bestehen darum auch besondere Einrichtungen für die Ausbildung der technischen und Berufsschullehrer.

9. Für die Fortbildung aller Lehrer sind Schulsammlungen und erziehungswissenschaftliche und fachwissenschaftliche Vorlesungen und Übungen einzurichten.

10. Jeder Lehrer erhält von Zeit zu Zeit einen Urlaub zum Besuch dieser Einrichtungen sowie zum Besuch anderer Schulen und Erziehungsanstalten.

Die Fragen der Lehrerbildung müssen diesmal so gelöst werden, daß wirkliche Beruhigung endlich eintritt, sie müssen durch die bevorstehende Reform in allem Grundsätzlichen für unser gegenwärtiges Lehrergeschlecht endgültig zur Ruhe kommen. Der Entwurf des Deutschen Lehrervereins trifft da nicht in allen Punkten das Richtige, soviel des Anerkennenswerten auch an ihm ist, und das soll im folgenden noch kurz beleuchtet werden.

Welche grundsätzlichen Vorzüge haben diese Vorschläge?

1. Sie verlangen die Einreihung der Lehrerbildung in das System der Einheitsschule. Damit wird die Lehrerbildung ein organischer Teil des gesamten Bildungswesens.

Organische Einheit! Das ist tatsächlich der oberste Grundsatz aller Organisation im Bildungswesen. Einheit und durchgehender Zusammenhang von der Basis bis zur Spitze. Dabei wird zugleich Gewicht gelegt, gemäß den vielseitigen Anforderungen der einzelnen Bildungszweige und Bildungsstufen, auf die rechte Mannigfaltigkeit der Formen. Das ist die notwendige Ergänzung zur Einheit.

Mit diesen Grundsätzen wird nun die Lehrerbildung auch praktisch aus ihrer bisherigen Sonderstellung und Isoliertheit herausgebracht; der Lehrer wird auf irgendeiner, ihm zur Wahl freistehenden höheren Schule deren verschiedene Typen ja alle zur Hochschule führen, vorgebildet. (Inwieweit auch die höheren Berufsschulen dafür in Frage kommen können und dürfen, muß hier unentschieden bleiben; die Gefahr, daß in solchen Fällen die Allgemeinbildung der betreffenden Fachlehrer unter das Normalmaß zurückbleibt, muß jedenfalls vermieden werden)."

2. Diese Vorschläge sichern den akademischen Abschluß der Lehrerbildung und zwar an derselben Stelle, wo alle anderen Studierenden sich ihre wissenschaftlich-akademische Bildung holen. Das ist außerordentlich wichtig. Für die Volksschullehrer fassen die Vorschläge eine dreijährige erziehungswissenschaftliche Hochschulbildung ins Auge, und tatsächlich wird in Anbetracht der Tatsache, daß die Lehrerstudenten nunmehr ohne jede pädagogische Vorkenntnis zur Hochschule kommen, und angesichts des großen Umfangs der Erziehungskunde das Triennium mit diesem Studium ausgefüllt sein. Ob der Lehrer an der Grundschule aber auf eine akademische Vertiefung gewisser Seiten seiner Allgemeinbildung verzichten soll und darf, davon ist schon gesprochen worden.

3. Man merkt diesen Vorschlägen das Bestreben an, die schulpraktische Ausbildung in Verbindung mit dem Studium der wissenschaftlichen Pädagogik zu bringen, ohne daß diese Frage aber klar behandelt, geschweige gelöst würde. Soweit die grundsätzlichen Vorzüge.

Nunmehr die Mängel. Was leisten diese Vorschläge nicht!

1. Sie sichern nicht die grundsätzliche Gleichstellung der Volksschullehrer hinsichtlich ihrer Ausbildung mit allen anderen Gruppen von Lehrern, denn die ganz oder überwiegend erziehungswissenschaftliche Ausbildung der Lehrer an der Hochschule — die, nach dem ganzen Plane zu schließen, doch so beschaffen sein muß, daß auch die Elemente der Pädagogik an dieser Hochschule erst erworben werden müssen — wird selbst bei dreijähriger Dauer den Vergleich mit den noch durch ein besonderes Universitätsstudium gekrönten akademischen Studium der Oberlehrer niemals aushalten können. Damit berühren wir aber die zentrale Frage des ganzen Reformplanes! Auch der Grundschullehrer braucht, und zwar im Interesse der Vollkommenheit seiner schulischen Arbeit, eine wissenschaftlich-akademische Vertiefung seiner Allgemeinbildung. Das ist trotz aller widerstrebenden Meinungen unumstößlich. Ich wies bereits darauf hin. Nicht etwa als Standesfrage ist diese Forderung zu behandeln, sondern das ganze Gewicht sachlicher Berechtigung ist hier in die Wagschale zu werfen. Wir müssen uns die seit langem schon feststehende Erkenntnis zu eigen machen, daß jede Bildungsarbeit, mag sie an 6jährigen oder an 20jährigen Menschen geschehen, an innerer Vollkommenheit gewinnt, wenn der Lehrende sein Gebiet in allen seinen Teilen von den Elementen bis hinauf zum Gipfel wissenschaftlich beherrscht. Nur mit dieser Wahrheit können die Gegner einer ganz gleichwertigen akademischen Bildung der Volksschullehrer wirksam bekämpft werden. Der Entwurf rechnet mit dieser Tatsache nicht, zieht wenigstens

die Folgerungen nicht, die sich so ergeben. Sollten dafür die Schwierigkeiten der praktischen Ausführung maßgebend gewesen sein, so wäre das nicht richtig, denn abgesehen davon, daß sie zu überwinden Sache der Staatsregierung ist, ist noch jedes hohe Ziel schrittweise erreicht worden, den Blick für dasselbe dürfen wir uns nicht schwächen lassen, und auch hier sind Einzelschritte denkbar, die weiter oben schon angegeben worden sind.

2. Das Verhältnis von schulpraktischer Ausbildung einerseits und wissenschaftlich-pädagogischer Bildung und Allgemeinbildung andererseits ist in den Vorschlägen nicht klar genug gezeichnet. Wo soll die erste schulpraktische Ausbildung ihre Stelle haben? An der pädagogischen Hochschule in Verbindung mit dem Studium der pädagogischen Wissenschaft? Ich kann mir nur vorstellen, daß ein Versuch, an dieser Stelle oder auch an den Schulen der betr. Stadt für die sämtlichen Lehranwärter einer ganzen Provinz ein unterrichtliches Betätigungsfeld zu schaffen, auf kaum überwindbare Schwierigkeiten stoßen müßte. Der ganze städtische Schulbetrieb kann unmöglich mit solchen schulpraktischen Aufgaben der Lehrerbildung belastet werden, das brächte ein sehr schädliches Moment der Unruhe in ihn hinein. Bliebe nur übrig, einzelne Schulen ganz und gar zu Stätten schulpraktischer Versuche von Anfängern umzugestalten. Das kann nur Erfolg versprechen, wenn sie im Sinne von Uebungsschulen der heutigen Seminare organisiert würden, mit einem ausgesuchten Material von Kräften zur methodischen Anweisung und Kritik. Das zu beschaffen ist immerhin keine Kleinigkeit, denn ich halte es für sehr nötig, daß diese Männer der Praxis auch die engste Fühlung mit den Männern der pädagogischen Wissenschaft an der Hochschule haben, so daß der Zusammenhang zwischen ihrem praktischen Tun und den wissenschaftlichen Anschauungen jener auch wirklich fühlbar werde. Die höhere Schule scheint mir diesen Zusammenhang wegen der größeren Einheitlichkeit des Lehrkörpers und der engeren Fühlung aller Glieder desselben besser wahren zu können. Weitere Bedenken übergehe ich jetzt. Oder soll die praktische Schulung der Lehrer überhaupt erst mit dem dreijährigen praktischen Anfangsdienst an der Grundschule beginnen? Das hieße doch die Vorbildung dahin verlegen, wo sie von Rechts wegen beendet sein muß, das Moment der Unruhe würde auf alle die Grundschulen übertragen, die sich eben mit solchen Anfängern belastet sähen. Auch das kann nicht die Meinung der Verfasser dieser Vorschläge sein. Welches ist sie also? Ich meine, die schulpraktische Ausbildung gehört an die Stelle, wo der Kausalzusammenhang zwischen Theorie und Praxis am besten fühlbar gemacht werden kann und das ist bei entsprechender innerer Organisation der Abschluß einer durch einen pädagogischen Oberbau gekrönten höheren Schule.

3. Etwas Unorganisches haftet den Vorschlägen darin an, daß die jetzigen Oberlehrer doch eigentlich ein zweimaliges akademisches Studium zu erledigen haben, erst drei Jahre erziehungwissenschaftliches Studium, dann — getrennt durch eine mindestens dreijährige praktische Tätigkeit in der Grundschule — das nach heutigen Anforderungen doch mindestens drei- bis fünfjährige fachwissenschaftliche oder berufstechnische Hochschulstudium. Schon die verlängerte Dauer des Gesamtstudiums führt zu verschiedenen Folgeerscheinungen, die die Sache schwierig machen. Wenn andere Leute anfangen.

sich eine Familie zu gründen, gehen die Oberlehrer noch einmal für Jahr zur Universität. Ein solcher Vorschlag ist nicht gesund. Sodann aber halt ich die lange Unterbrechung und so weite Hinausrückung des fachwissen schaftlichen Hochschulstudiums aus praktischen und auch aus psychologische Gründen für bedenklich.

4. Endlich lassen diese Vorschläge alle jene Bestrebungen im höheren Schulwesen ganz unbeachtet, die mit sich steigernder Tatkraft seit Jahren darauf abzielen, neben die bisherigen Typen der höheren Schulen einen neuen zu stellen, der die deutschnationale Seite unserer wissenschaftlichen künstlerischen und praktischen Kultur besonders pflegt, das „deutsche" Gymnasium neben das humanistische und realistische, von dem aus dann auch ein befruchtender Tau auf die anderen Typen fallen möchte, so daß auch diese sich mehr als bisher mit dem deutsch-völkischen Bildungsgehalt durchdringen und dem Jammer unseres Mangels an staatlichem und politischem Sinn, der mangelhaften Schätzung unseres deutschen Eigenwesens gegenüber dem Fremden abgeholfen werde. Das fordern nicht nur politisch rechtsstehende Schulmänner, das kann man ebensowohl bei Kerschensteiner vertreten finden wie bei Traub; ja gleicherweise kann man diesen Wunsch aus dem Kölner Telegramm des Kultusministers Haenisch herauslesen, ganz besonders aber aus seiner Landtagsrede über Kulturpolitik vom Jahre 1917 (Berlin, Schwetschkes Verlag), die viele Leser finden sollte. Weite Kreise der Lehrervereine haben Verständnis für die Bedeutung dieser Frage. Die Lehrerbildung aber berührt diese Frage insofern aufs innigste, als dieses deutsche Gymnasium, wie oben erwähnt, als eine ganz besonders geeignete Stätte der Vorbildung für künftige deutsche Lehrer betrachtet werden muß, denen deutsche Art und Kunst — *ohne jede nationalistische Engherzigkeit* — nicht tief genug in die Seelen gepflanzt werden kann. Mögen die anderen Typen für die Vorbildung des Lehrers, besonders wenn örtliche Verhältnisse das wünschenswert erscheinen lassen, durchaus mit im Auge behalten werden, die hauptsächlichste Pflanzstätte für das künftige Lehrergeschlecht muß das aus dem Lehrerseminar heraus entwickelte „deutsche Gymnasium" werden, das als Aufbauschule organisiert, auch ganz besondere soziale Bedeutung gewinnt.

Welche Anforderungen stellen wir nun in Abänderung der Vorschläge des Deutschen Lehrervereins?

1. Wir verlangen mit dem Deutschen Lehrerverein den Besuch von Grundschule, evtl. Mittelschule und Oberschule, verlangen aber in bezug auf die letztere, daß sie um einen neuen Typ, das „deutsche" Gymnasium, vermehrt werde. Dabei ist uns die Zahl der neuen Oberschulen nicht gleichgültig. Der Vorläufer dieser Gattung ist zweifellos das Seminar: es hat die deutsch-völkische Geistesrichtung bereits im früheren Schulwesen vertreten. Die Zahl der bisherigen Seminare sollte für die neue Schulgattung als Mindestzahl betracht werden.

Der Zugang zu dieser höheren Schule steht allen Schülern, nicht nur späteren Lehrern offen; sie verleiht die gleichen Berechtigungen, wie alle anderen höheren Schulen,

2. Sowohl diesen Typen *wie nach und nach auch* — und zwar für

die sich dem Lehrerberufe widmenden Schüler — den anderen Typen höherer Schulen ist an einer entsprechenden Anzahl von Anstalten ein erziehungswissenschaftliches und -praktisches Jahr anzugliedern, das auf der philosophischen Propädeutik aufbaut. Damit werden praktisch-pädagogische Großbetriebe zugunsten des in dieser Sache viel vorteilhafteren Kleinbetriebs überflüssig. Der Kleinbetrieb ist hier bei diesem ersten Studium der Pädagogik jedem Großbetriebe vorzuziehen, 1. weil er eine größere Sicherheit und eine individuellen Bedürfnissen sich anpassende Methode der Bildung gewährleistet; 2. weil die pädagogische Wertlehre mit den Schülern gemeinsam aus der Allgemeinbildung, über die der Schüler schon verfügt, abzuleiten ist, wobei natürlich die Einheitlichkeit der Auffassung beider Gebiete wichtig und für den Anfänger, wenn nicht Verwirrung der Begriffe entstehen soll, direkt nötig ist. Diese Einheitlichkeit wird am besten erzielt, wenn beides im Rahmen einer Anstalt von denselben oder doch von in enger Fühlung stehenden Lehrpersonen vermittelt wird; 3. ist ein Kleinbetrieb im Interesse einer gedeihlichen Uebungsschularbeit vorzuziehen, sofern die Uebungsschule als organisches Glied des Ganzen der Persönlichkeitsbildung der jungen werdenden Lehrer dienen soll, desgleichen, sofern sie Versuchsfeld für neue Ideen ist: da darf die Uebersicht über den Betrieb in allen Einzelheiten für Leiter und Lehrende nicht verloren gehen. — Damit ist ausgesprochen, daß wir uns den Luxus von pädagogischen Großbetrieben für dieses erste pädagogische Studium ersparen sollten, auch den Luxus des Namens „Hochschule", mit dem man überhaupt etwas sparsamer umgehen sollte.

3. Den Abschluß bildet ein vollwertiges Universitätsstudium, das Philosophie und Pädagogik als Pflichtfach umfaßt. Im Interesse aller akademischen Berufe ist die Universität unbeschadet ihrer bisherigen Aufgaben der Forschung zu erweitern durch eine pädagogische Fakultät und eine Fakultät für Umsetzung des Wissens und der Erkenntnis in lebendige Bildung.

4. Alle Typen der höheren Schulen müssen mehr als bisher deutschen Charakter erhalten. Was aber ebenso wichtig ist: es bekommen auch die übrigen Typen ihren pädagogisch vertiefenden Abschluß, der bei dem jetzigen Charakter der Pädagogik zugleich eine philosophische Vertiefung darstellt. Das bedeutet einerseits eine bedeutsame Steigerung des Bildungswertes der Unterrichtsarbeit an diesen Anstalten; es bedeutet vor allem aber eine unschätzbare Durchdringung des gesamten Lehrerstandes und damit unsers Volkes mit pädagogischen Ideen. Die sozialpädagogischen Gedanken Pestalozzis klingen hier an. In diesem Sinne möchte man wünschen, daß allen Schülern höherer Schulen, auch denen die nicht Lehrer werden wollen, diese Vertiefung zu teil werde. Ja, ich würde, wenn es möglich wäre — und ausgeschlossen ist es nicht —, schon für jede Grundschule im Interesse der pädagogischen Reife des ganzen deutschen Volkes einen elementar gehaltenen pädagogischen Abschluß schaffen als Vorbereitung für die künftigen Erziehungsaufgaben derer, die künftig Eltern sein werden.

Mag es auch für das letzte Ziel, der vollwertigen akademischen Ausbildung aller Lehrer, noch eines längeren Uebergangsstadiums bedürfen, unseren Blick dürfen wir nicht mehr von diesem Ziel ablenken lassen. Die kommenden Jahre des Bevölkerungsrückganges und des Ueberschusses, besonders auch an weiblichen Lehrkräften, erleichtern die

Mit diesen Grundsätzen wird nun die Lehrerbildung auch praktisch aus ihrer bisherigen Sonderstellung und Isoliertheit herausgebracht; der Lehrer wird auf irgendeiner, ihm zur Wahl freistehenden höheren Schule, deren verschiedene Typen ja alle zur Hochschule führen, vorgebildet. (Inwieweit auch die höheren Berufsschulen dafür in Frage kommen können und dürfen, muß hier unentschieden bleiben; die Gefahr, daß in solchen Fällen die Allgemeinbildung der betreffenden Fachlehrer unter dem Normalmaß zurückbleibt, muß jedenfalls vermieden werden).“

2. Diese Vorschläge sichern den akademischen Abschluß der Lehrerbildung, und zwar an derselben Stelle, wo alle anderen Studierenden sich ihre wissenschaftlich-akademische Bildung holen. Das ist außerordentlich wichtig. Für die Volksschullehrer fassen die Vorschläge eine dreijährige erziehungswissenschaftliche Hochschulbildung ins Auge, und tatsächlich wird in Anbetracht der Tatsache, daß die Lehrerstudenten nunmehr ohne jede pädagogische Vorkenntnis zur Hochschule kommen, und angesichts des großen Umfangs der Erziehungskunde das Triennium mit diesem Studium ausgefüllt sein. Ob der Lehrer an der Grundschule aber auf eine akademische Vertiefung gewisser Seiten seiner Allgemeinbildung verzichten soll und darf, davon ist schon gesprochen worden.

3. Man merkt diesen Vorschlägen das Bestreben an, die schulpraktische Ausbildung in Verbindung mit dem Studium der wissenschaftlichen Pädagogik zu bringen, ohne daß diese Frage aber klar behandelt, geschweige gelöst würde. Soweit die grundsätzlichen Vorzüge.

Nunmehr die Mängel. Was leisten diese Vorschläge nicht!

1. Sie sichern nicht die grundsätzliche Gleichstellung der Volksschullehrer hinsichtlich ihrer Ausbildung mit allen anderen Gruppen von Lehrern, denn die ganz oder überwiegend erziehungswissenschaftliche Ausbildung der Lehrer an der Hochschule — die, nach dem ganzen Plane zu schließen, doch so beschaffen sein muß, daß auch die Elemente der Pädagogik an dieser Hochschule erst erworben werden müssen — wird selbst bei dreijähriger Dauer den Vergleich mit den noch durch ein besonderes Universitätsstudium gekrönten akademischen Studium der Oberlehrer niemals aushalten können. Damit berühren wir aber die zentrale Frage des ganzen Reformplanes! Auch der Grundschullehrer braucht, und zwar im Interesse der Vollkommenheit seiner schulischen Arbeit, eine wissenschaftlich-akademische Vertiefung seiner Allgemeinbildung. Das ist trotz aller widerstrebenden Meinungen unumstößlich. Ich wies bereits darauf hin. Nicht etwa als Standesfrage ist diese Forderung zu behandeln, sondern das ganze Gewicht sachlicher Berechtigung ist hier in die Wagschale zu werfen. Wir müssen uns die seit langem schon feststehende Erkenntnis zu eigen machen, daß jede Bildungsarbeit, mag sie an 6jährigen oder an 20jährigen Menschen geschehen, an innerer Vollkommenheit gewinnt, wenn der Lehrende sein Gebiet in allen seinen Teilen von den Elementen bis hinauf zum Gipfel wissenschaftlich beherrscht. Nur mit dieser Wahrheit können die Gegner einer ganz gleichwertigen akademischen Bildung der Volksschullehrer wirksam bekämpft werden. Der Entwurf rechnet mit dieser Tatsache nicht, zieht wenigstens

oder dem naturwissenschaftlichen Unterricht. Die Stundenzahl dieser Fächer, die für alle diese Teilgebiete annähernd gleich ist, erlaubt hier die verschiedensten Verbindungen und sichert auch den vorzeitig abgeschlossenen Fächern dasjenige Minimum an Pflege, das zur Allgemeinbildung in diesen Fächern unbedingt nötig ist.

3. Die wöchentliche Stundenzahl abzüglich der Stunden für körperliche Kultur und für die nichtverbindlichen Fächer hält sich zwischen 31 und 34 Wochenstunden, mit Einschluß der nichtverbindlichen Fächer zwischen 35 und 36. In diesen Zahlen ist also auch der gesamte Musikunterricht mit enthalten, nur Turnen, Spiel und Sport sind nicht darin einbegriffen.

Als Voraussetzung gilt: grundsätzlich Kurzstunden zu 45 Minuten; dadurch werden die Nachmittage so gut wie von Unterichtsstunden frei und können selbständigen zusammenhängenden Arbeiten gewidmet werden;

Der hier entworfene Lehr- und Stundenplan beruht auf folgenden Grundsätzen:

1. Das Bildungsziel. Es hat im allgemeinen dem der übrigen anerkannten höheren Lehranstalten zu entsprechen, d. h. die Schüler sind durch wissenschaftlichen Unterricht bis zur Universitätsreife zu fördern. Darin liegt aber, daß sie in jedem Lehrfache die grundlegenden Erkenntnisse fassen und begreifen lernen auf Grund einer ausreichenden Kenntnis des wissenschaftlichen Tatsachengebiets, daß sie durch vielseitige Erfahrung und logisches Denken die typischen Wege zur wissenschaftlichen Erkenntnis gehen lernen, daß sie endlich die Gesamtheit der Erkenntnisse der einzelnen Fächer zu einer einheitlichen wissenschaftlichen Gesamtanschauung verdichten, die man wohl auch als Verständnis für den „Geist des Faches" bezeichnen kann, und aus den Erkenntnissen aller Lehrfächer zusammen sich die Grundlagen einer einheitlichen Weltanschauung erwerben, die auch ihrerseits einen ausgesprochenen germanischen Wesenszug nicht verleugnen soll.

Neben dem wissenschaftlichen Ziele steht als ein durchaus gleichwertiges das der Bildung deutscher Persönlichkeiten, die fähig sind zu jeder feinen und starken Regung in Gefühl, Wille und Tat, deren Gemüts- und Willenskräfte mit dem Intellekt zu einer schönen und kraftvollen deutschen Wesenseinheit verwoben sind.

2. Die Lehrgebiete sind im großen und ganzen dreifacher Natur: Deutsch-völkische Kultur, Fremdsprachen, Mathematisch-naturwissenschaftliche Unterrichtszweige. Die neue Anstalt leistet besonderes in den Fächern deutscher Kultur, vor allem in Deutsch und Geschichte, sie erreicht das für das Hochschulstudium nötige Mindestmaß in den Fremdsprachen und den naturwissenschaftlich-mathematischen Fächern. Die Beschränkung auf 2 Fremdsprachen (bezw. 1 Fremdsprache) und das Prinzip der Gabelung werden in einzelnen Fällen die Notwendigkeit von Ergänzungsprüfungen bedingen in ähnlicher Weise wie bei Schülern der Oberrealschulen.

sich eine Familie zu gründen, gehen die Oberlehrer noch einmal für Jahre zur Universität. Ein solcher Vorschlag ist nicht gesund. Sodann aber halte ich die lange Unterbrechung und so weite Hinausrückung des fachwissenschaftlichen Hochschulstudiums aus praktischen und auch aus psychologischen Gründen für bedenklich.

4. Endlich lassen diese Vorschläge alle jene Bestrebungen im höheren Schulwesen ganz unbeachtet, die mit sich steigernder Tatkraft seit Jahren darauf abzielen, neben die bisherigen Typen der höheren Schulen einen neuen zu stellen, der die deutschnationale Seite unserer wissenschaftlichen, künstlerischen und praktischen Kultur besonders pflegt, das „deutsche" Gymnasium neben das humanistische und realistische, von dem aus dann auch ein befruchtender Tau auf die anderen Typen fallen möchte, so daß auch diese sich mehr als bisher mit dem deutsch-völkischen Bildungsgehalt durchdringen und dem Jammer unseres Mangels an staatlichem und politischem Sinn, der mangelhaften Schätzung unseres deutschen Eigenwesens gegenüber dem Fremden abgeholfen werde. Das fordern nicht nur politisch rechtsstehende Schulmänner, das kann man ebensowohl bei Kerschensteiner vertreten finden wie bei Traub; ja gleicherweise kann man diesen Wunsch aus dem Kölner Telegramm des Kultusministers Haenisch herauslesen, ganz besonders aber aus seiner Landtagsrede über Kulturpolitik vom Jahre 1917 (Berlin, Schwetschkes Verlag), die viele Leser finden sollte. Weite Kreise der Lehrervereine haben Verständnis für die Bedeutung dieser Frage. Die Lehrerbildung aber berührt diese Frage insofern aufs innigste, als dieses deutsche Gymnasium, wie oben erwähnt, als eine ganz besonders geeignete Stätte der Vorbildung für künftige deutsche Lehrer betrachtet werden muß, denen deutsche Art und Kunst — *ohne jede nationalistische Engherzigkeit* — nicht tief genug in die Seelen gepflanzt werden kann. Mögen die anderen Typen für die Vorbildung des Lehrers, besonders wenn örtliche Verhältnisse das wünschenswert erscheinen lassen, durchaus mit im Auge behalten werden, die hauptsächlichste Pflanzstätte für das künftige Lehrergeschlecht muß das aus dem Lehrerseminar heraus entwickelte „deutsche Gymnasium" werden, das als Aufbauschule organisiert, auch ganz besondere soziale Bedeutung gewinnt.

Welche Anforderungen stellen wir nun in Abänderung der Vorschläge des Deutschen Lehrervereins?

1. Wir verlangen mit dem Deutschen Lehrerverein den Besuch von Grundschule, evtl. Mittelschule und Oberschule, verlangen aber in bezug auf die letztere, daß sie um einen neuen Typ, das „deutsche" Gymnasium, vermehrt werde. Dabei ist uns die Zahl der neuen Oberschulen nicht gleichgültig. Der Vorläufer dieser Gattung ist zweifellos das Seminar: es hat die deutsch-völkische Geistesrichtung bereits im früheren Schulwesen vertreten. Die Zahl der bisherigen Seminare sollte für die neue Schulgattung als Mindestzahl betracht werden.

Der Zugang zu dieser höheren Schule steht allen Schülern, nicht nur späteren Lehrern offen; sie verleiht die gleichen Berechtigungen, wie alle anderen höheren Schulen,

2. Sowohl diesen Typen *wie nach und nach auch* — und zwar für

die sich dem Lehrerberufe widmenden Schüler — den anderen Typen höherer Schulen ist an einer entsprechenden Anzahl von Anstalten ein erziehungswissenschaftliches und -praktisches Jahr anzugliedern, das auf der philosophischen Propädeutik aufbaut. Damit werden praktisch-pädagogische Großbetriebe zugunsten des in dieser Sache viel vorteilhafteren Kleinbetriebs überflüssig. Der Kleinbetrieb ist hier bei diesem ersten Studium der Pädagogik jedem Großbetriebe vorzuziehen, 1. weil er eine größere Sicherheit und eine individuellen Bedürfnissen sich anpassende Methode der Bildung gewährleistet; 2. weil die pädagogische Wertlehre mit den Schülern gemeinsam aus der Allgemeinbildung, über die der Schüler schon verfügt, abzuleiten ist, wobei natürlich die Einheitlichkeit der Auffassung beider Gebiete wichtig und für den Anfänger, wenn nicht Verwirrung der Begriffe entstehen soll, direkt nötig ist. Diese Einheitlichkeit wird am besten erzielt, wenn beides im Rahmen *einer* Anstalt von denselben oder doch von in enger Fühlung stehenden Lehrpersonen vermittelt wird; 3. ist ein Kleinbetrieb im Interesse einer gesunden Uebungsschularbeit vorzuziehen, sofern die Uebungsschule als organisches Glied des Ganzen der Persönlichkeitsbildung der jungen werdenden Lehrer dienen soll, desgleichen, sofern sie Versuchsfeld für neue Ideen ist: da darf die Uebersicht über den Betrieb in allen Einzelheiten für Leiter und Lehrende nicht verloren gehen. — Damit ist ausgesprochen, daß wir uns den Luxus von pädagogischen Großbetrieben für dieses erste pädagogische Studium ersparen sollten, auch den Luxus des Namens „Hochschule", mit dem man überhaupt etwas sparsamer umgehen sollte.

3. Den Abschluß bildet ein vollwertiges Universitätsstudium, das Philosophie und Pädagogik als Pflichtfach umfaßt. Im Interesse *aller* akademischen Berufe ist die Universität unbeschadet ihrer bisherigen Aufgaben der Forschung zu erweitern durch eine pädagogische Fakultät und eine Fakultät für Umsetzung des Wissens und der Erkenntnis in lebendige Bildung.

4. Alle Typen der höheren Schulen müssen mehr als bisher deutschen Charakter erhalten. Was aber ebenso wichtig ist: es bekommen auch die übrigen Typen ihren *pädagogisch* vertiefenden Abschluß, der bei dem jetzigen Charakter der Pädagogik zugleich eine *philosophische* Vertiefung darstellt. Das bedeutet einerseits eine bedeutsame Steigerung des Bildungswertes der Unterrichtsarbeit an diesen Anstalten; es bedeutet vor allem aber eine unschätzbare Durchdringung des *gesamten* Lehrerstandes und damit unsers Volkes mit pädagogischen Ideen. Die sozialpädagogischen Gedanken Pestalozzis klingen hier an. In diesem Sinne möchte man wünschen, daß allen Schülern höherer Schulen, auch denen die nicht Lehrer werden wollen, diese Vertiefung zu teil werde. Ja, ich würde, wenn es möglich wäre — und ausgeschlossen ist es nicht —, schon für jede Grundschule im Interesse der pädagogischen Reife des *ganzen* deutschen Volkes einen elementar gehaltenen pädagogischen Abschluß schaffen als Vorbereitung für die künftigen Erziehungsaufgaben derer, die künftig Eltern sein werden.

Mag es auch für das letzte Ziel, der vollwertigen akademischen Ausbildung *aller* Lehrer, noch eines längeren Uebergangsstadiums bedürfen, unseren Blick dürfen wir nicht mehr von diesem Ziel ablenken lassen. Die kommenden Jahre des Bevölkerungsrückganges und des Ueberschusses, besonders auch an weiblichen Lehrkräften, erleichtern die

In diesem Sinne kann man sagen, daß der deutsch-völkische Grundsatz die folgenden Lehrpläne beherrscht. Daß damit keinerlei nationalistischer Verengung des Gesichtskreises Raum gegeben wird, wurde oben bereits bemerkt. Dem deutsch-völkischen Grundsatz tritt ausgleichend zur Seite der Grundsatz der wechselseitigen Beleuchtung deutscher und fremder Kultur. Im Lehrplan tritt dieser Grundsatz mehr sporadisch hervor, bei der Behandlung selbst wird er zu einer mehr oder weniger stetigen Übung.

3. Den psychologischen Fortschritt, den jede Schule beachten muß, suchen wir nicht durch künstliche Formen des Aufbaues der einzelnen Lehrfächer zu erreichen. Der beste psychologische Fortschritt scheint uns vielmehr noch immer in dem natürlichen logischen oder genetischen Aufbau der einzelnen Wissenschaften und Künste gegeben. Jedes Fach ist i. a. so beschaffen, daß seine Elemente und Anfangsgründe nicht allein die logisch-notwendigen Voraussetzungen darstellen, sondern in der Regel auch am leichtesten faßbar sind. Lehrplan und Methode aber haben dafür zu sorgen, daß gewisse Verschiebungen insoweit ermöglicht werden, als die allmähliche Entwicklung des Verständnisses und der Fassungskraft der Schüler es bedingen. Einzelne Kapitel müssen bisweilen an späterer Stelle wiederkehren oder dort erst auftreten. Das gilt in den vorliegenden Plänen besonders von der Heimatforschung, es gilt von der alten Geschichte, von der bildenden Kunst u. a. m.
4. Der Gedanke der Wahlfreiheit beeinflußt diesen Plan aufs stärkste. Sie gründet sich auf den Grundsatz der individuellen Ausbildung unserer Jugend. Unser gewiß schönes Ideal einer harmonischen Bildung des Menschen hat uns im Lauf der Zeit dazu verführt, den Bogen zu überspannen. Die zu weit getriebene Vielseitigkeit führt zur geistigen Zerfahrenheit, zu Oberflächlichkeit oder Übertreibung. Wer für sein späteres Studium und seinen Lebensberuf der Fremdsprachen nicht bedarf, soll nicht weitgehender durch sie in Anspruch genommen werden, als es das Ziel einer ausreichenden Allgemeinbildung erfordert, d. h. er hat an einer Fremdsprache genug. Wer sich Fächern zuwendet, die vielseitige Sprachkenntnis zur Voraussetzung haben, kann sich an dem für eine wissenschaftliche Allgemeinbildung nötigen Mindestmaß an naturwissenschaftlich-mathematischer Bildung genügen lassen. Eine gründliche Kenntnis der deutsch-völkischen Kulturgebiete verlangt dann noch immer soviel Zeit und Arbeitskraft von den Schülern, daß die neue Schulgattung gewißlich nicht Gefahr läuft, ein Ruhesessel für Träge oder Schwache zu werden. Ich persönlich bedaure, daß die Entlastung mit Stunden nicht noch in höherem Maße möglich wurde als nach dem obigen Stundenplanentwurf, wo sie besonders den Nichtlateinern zu gute kommt; jedenfalls muß dem Grundsatz freier Selbstbetätigung möglichst weiter Raum geschaffen werden.
5. Konzentration. Sie ist und bleibt eine Grundidee aller Unterrichtsgestaltung. Den Lehrplan aber darf sie nicht in Fesseln

schlagen, jede künstliche Lehrplankonzentration ist verfehlt, und doch muß diese Idee in Form eines reichen Netzes von inneren Beziehungen innerhalb der Lehrfächer und zwischen denselben den Lehrplan durchdringen. Alle diese Beziehungen aber gewinnen ihre bestimmte Gestalt erst in der Behandlung der Stoffe im Unterrichte, weshalb es gestattet sei, diese Idee als Prinzip der Behandlung erst am Schlusse dieser Schrift genauer zu beleuchten.

6. Die unterrichtliche Behandlung aber erfordert weiterhin noch Durchführung folgender Grundsätze:

A. Normen der Wissenschaftlichkeit:

1. Selbsttätiges Finden der wissenschaftlichen Probleme.
2. Wissenschaftliche Exaktheit.
3. Bewußtwerden des Weges zu den wissenschaftlichen Erkenntnissen.
4. Erfassen des geistigen Mittelpunkts der Stoffe (Auffassung! Innere Verknüpfung!)
5. Vielseitigkeit der Erfassung.
6. Vielseitigkeit der Wiedergabe.

B. Normen der Aneignung:

1. Arbeitsprinzip (geistige und körperliche Selbsttätigkeit).
2. Gesichtspunkt der psychologischen Nähe. (Apperzeption. Assimilation.)
3. Tiefere Behandlung typischer Stoffe. (Bruch mit dem Grundsatz unbedingter Vollständigkeit.)
4. Wechselnde Anwendung charakteristischer Behandlungsformen.

C. Forderungen des Lebens: Soziale Auswertung. Persönlichkeitscharakter.

B. Einzelnes.

Religionsunterricht (Deutsches Christentum): wöchentlich 2 Std., dazu in den drei unteren Jahren wöchentlich 1 Std. praktische Vorbereitung auf eine geordnete, von den Schülern allwöchentlich zu leistende sozialethische Tätigkeit.

a) Ziel des Faches: Vertiefung in den religiös-ethischen Gehalt der wertvollsten Werke des Alten und vor allem des Neuen Testaments, dazu auch der deutschen geistlichen Dichtungen. Praktische Arbeit in diesem Geiste. Erfassen der Jesus- und Paulus-persönlichkeit. Verständnis des Werdens der christlichen Religion und ihres Kults, auch durch Vergleichung mit anderen Weltreligionen. Anfänge kritischer Auffassung des Quellenmaterials. Philosophische Ausweitung des religiösen Denkens und Fühlens.

b) Lehrstoffe: (Die Stoffe sind gedacht vom evangelischen Standpunkte aus. Ich glaube, daß auch viele katholische Christen einen gedeihlichen Religionsunterricht innerhalb des hier gezeichneten Rahmens, wenn auch vielleicht mit etwas anderer Auffassung der vorgeschlagenen Stoffgebiete, für möglich halten. Jedenfalls aber liegt mir fern, andersgerichteten Lesern meine Vorschläge irgendwie aufdrängen zu wollen.)

VI: Ausgewählte Kapitel aus dem Alten Testament (Buch Hiob, Psalter, Prophetie). Deutsche geistliche Dichtung.

V: Das Leben Jesu. Geistliche Dichtung (Fortsetzung).

IV: Apostelgeschichte nebst ausgewählten Kapiteln aus den paulinischen Briefen. Lebensbild des Paulus. Geistliche Dichtung (Abschluß).

III: Geschichte der Entwicklung und Ausbreitung der christlichen Religion. Geschichte des geistlichen Liedes.

II: Bibelkritische Fragen. Allgemeine christliche Religionslehre (Glaubens- und Sittenlehre).

I: Religionsphilosophie mit vergleichender Betrachtung anderer Weltreligionen. Deutsche religionsphilosophische Dichtung.

Anmerkung: Um die überlieferten Stoffe des Christentums mit der deutschen religiösen Gedanken- und Gefühlswelt organisch zu verbinden, sind die ersteren beständig zu klassischen Zeugnissen der letzteren in Beziehung zu setzen. (Schwaners Germanenbibel!) In diesem Sinne ist der Ausdruck „Deutsches Christentum" zu verstehen. Das Christentum als internationales Kulturgut soll auch in den Erscheinungsformen erkannt und gewürdigt werden, die deutscher Geist ihm gegeben hat. Wir glauben, daß wir mit dieser allgemeinen Hindeutung überall da verstanden werden, wo der Wille, uns zu verstehen, vorhanden ist.

c) Sozial-ethische Arbeitsgebiete.

Die dafür in den drei ersten Jahren angesetzte Stunde hat der Entwicklung des Gemeinsinns zu dienen und zwar zuerst im Bereiche der Klassengemeinschaft, dann unter Beibehaltung dieses Arbeitsgebietes darüber hinausgreifend der Anstaltsgemeinschaft und endlich der erreichbaren Arbeitsgebiete außerhalb des Anstaltslebens. In der Stunde selbst werden die Probleme für die praktische Arbeit gestellt, die Mittel zur Ausführung erwogen, insbesondere auch die Möglichkeiten, den inneren Wert der Leistungen zu steigern, und endlich die praktischen Erfahrungen und Eindrücke besprochen. Die Arbeit erfolgt nach freiwilliger Meldung beim Lehrer zu passenden Zeiten außerhalb der eigentlichen Unterrichtszeit. In Frage kommen innerhalb des Schullebens alle das äußere oder innere Wohlbefinden fördernden Dienste, die dem Geiste einer edlen menschlichen Gemeinschaft entsprechen; außerhalb des Schullebens alle die Tätigkeitsgebiete, die auch der vollkommenste modern-soziale Staat mit seiner Organisation nicht erreicht, d. i. vor allem alle das seelische Dasein hebende Arbeit an den Mitmenschen, wo es sich um die persönliche Hingabe des Menschen an den Menschen handelt. Dazu ist zu rechnen: das persönliche Verhältnis zu Blinden, Kranken, Alten und Gebrechlichen, Vereinsamten oder sonstwie von der Natur vernachlässigten Menschen, ferner alle Bemühungen, die darauf abzielen, in breiten Volksschichten den Sinn für eine wertvolle Lektüre und für echte deutsche Kunst zu wecken und zu pflegen (Anregen, Vor-

lesen, gemeinsames Betrachten, Würdigen, Austausch von Eindrücken und Ansichten). Im Rahmen dieser Aufgabe würde es auch liegen, den Sinn für das deutsche Lied in den breiten Kreisen unseres Volkes wieder zu wecken, etwa durch Einrichtung eines regelmäßigen öffentlichen Gesanges, einer modernen Form des mittelalterlichen Kurrendegesanges. Je nach den örtlichen Verhältnissen werden sich immer neue Arbeitsgebiete auftun, die aber erst bestimmt zu fassen und zu bezeichnen sind, wenn das Bild bestimmter wirklicher Verhältnisse gegeben ist.

Durch diese Arbeit erst wird der sonst nur theoretische religiös-sittliche Unterricht zur lebendigen, wirkenden Kraft. Vom 4. Schuljahre ab bleibt diese Arbeit im Interesse der Selbständigkeit und Selbsttätigkeit ohne besondere planmäßige Anleitung der Neigung des einzelnen überlassen; sie setzt sich außerdem fort im Rahmen der Anstalt in den Formen der Selbstverwaltung, Selbstgesetzgebung und Selbstjustiz, die naturgemäß vor allem in den Händen der älteren Schüler liegen, sowie in der Mitarbeit an der „Freien Kulturpflege", einer neben dem planmäßigen Unterrichte bestehenden Einrichtung zur Besprechung und Veranschaulichung hervorragender Werke und Leistungen deutscher Kultur, die man idealiter jeder deutschen Schule als genußreiche Ergänzung des planmäßigen Unterrichts wünschen möchte.

Deutschunterricht (Deutsche Literatur und Sprache):

a) Gliederung des Stoffgebietes. Unterste Klasse 6 Std., sämtliche anderen Klassen 5 Wochenstunden, gegliedert in Literatur und Grammatik, in der 6. Klasse noch 2 Stunden praktische Phonetik (Stimmbildung und Sprechtechnik); die Zahl der Literaturstunden steigert sich von 2 in der untersten Klasse auf 3 in den beiden folgenden, auf je 4 in den 3 Oberklassen; der Elementargrammatik dienen 2 Jahre mit je 2 Wochenstunden, Mittelhochdeutsch und Althochdeutsch im dritten Jahre erfordern ebenfalls zusammen 2 Wochenstunden, für die historische Grammatik genügt dann je eine Wochenstunde in den drei letzten Jahren. Mittelhochdeutsch und Althochdeutsch liegen in dem Jahre, das der grundlegenden Behandlung der mittelhochdeutschen klassischen Literatur vorausgeht.

b) Aufbau des Stoffgebietes (Stoffe, Ziele und Ergebnisse).

Literatur. 1. Ziel. Die 3 unteren Jahre setzen sich als ihr eigentliches Ziel die Literaturkenntnis (Verstehen, Erleben und Würdigen der einzelnen Kunstwerke), die 3 letzten Schuljahre erweitern fortgesetzt die literarische Kenntnis, verbinden damit aber die Einführung in die geschichtlichen Zusammenhänge; aus der Kenntnis der Werke baut sich in großen Zügen die Literaturgeschichte auf. In den drei ersten Jahren treten geschichtliche Gesichtspunkte vereinzelt hervor, vor allem aber muß im Anschluß an die ausgewählten Stoffe die Ästhetik der Dichtung (Poetik) gewonnen werden, und zwar die Rhythmik, Sprachmelodik und

Stiliſtik, wobei es ſowohl auf Gewinnung äſthetiſcher Grundbegriffe, als auch auf künſtleriſche Wertung ankommt. Die drei letzten Jahre ergänzen die äſthetiſche Ergebnisreihe durch die Äſthetik der Inhalte, wobei das Tragiſche im Vordergrunde ſteht. Zugleich aber ſchärfen ſie den Sinn für die hiſtoriſche Entwicklung auch der äſthetiſchen Probleme und geben Gelegenheit zu ſelbſtändiger Anwendung der gewonnenen äſthetiſchen Erkenntniſſe. Alle Klaſſenſtufen ſammeln Ergebniſſe zur Deutſchkunde (Volkstum.) Neben der Klaſſenlektüre geht eine geordnete und im Unterricht zu beſprechende Privatlektüre her. Je höher die Stufe, deſto mehr werden Erzeugniſſe derjenigen fremden Literatur, deren Sprache verbindlich getrieben wird, vergleichend herangezogen. So ergibt ſich:

2. der Grundriß des Lehrplanes.

VI: Im Vordergrunde Märchen, Fabel und Parabel (1. Halbjahr), die größere poetiſche Erzählung: Novelle und dramatiſche Erzählung. (2. Halbjahr).

V: Im Vordergrunde Epos und Roman, deutſche Balladendichtung (¾ Jahr). Das Drama.

IV: Im Vordergrunde das Drama Fortſetzung. (Zuſ. ¾ Jahr), Lyrik (2. Halbjahr.)

III: Entwicklung der deutſchen Literatur bis 1648, im Vordergrunde die mittelhochdeutſche klaſſiſche Periode.

II: 1648 bis zum Abſchluß der 2. Blüteperiode, im Vordergrunde Leſſing, Schiller und Goethe.

I: 19. Jahrhundert, Gegenwart: Romantik (nachgoethiſche Lyrik), Realismus, Naturalismus, Symbolismus.

Grammatik. Die Elementargrammatik in den zwei erſten Jahren mit je 2 Stunden, um ſchnell die Vorbedingungen für den fremdſprachlichen Unterricht zu ſchaffen. Mhd. und Ahd. werden an ausgewählten Texten gewonnen und allmählich ſyſtematiſch zuſammengefaßt. Aus dieſer Art des Betriebes ergibt ſich, daß die mhd. Lektüre bereits in dieſem (dritten) Schuljahre einſetzt. Die hiſtoriſche Grammatik der drei oberen Jahre umfaßt Lautwandel, Bedeutungswandel und eine Überſicht über die hiſtoriſche Entwicklung unſerer Sprache. Ausgangspunkt für dieſes letztere Stoffgebiet müſſen die in den Literaturſtunden behandelten Werke ſelbſt ſein. Die beſtändige abſichtliche Wiederholung der Elementargrammatik wird bei einem richtigen Betrieb des grammatiſchen Unterrichts überflüſſig werden. Mundarten werden im Anſchluß an die altdeutſchen Dialekte behandelt.

Praktiſche Phonetik. Sie hat Stimmbildung und richtige Sprechtechnik zum Ziel und kann gar nicht ernſt genug genommen werden. Die wiſſenſchaftliche Phonetik iſt ihr theoretiſches Ergebnis.

3. Der Lehrplan im einzelnen. Siehe Seite 42 ff.)

Deutsche bildende Kunst und Zeichnen.

Vorbemerkungen.

Wesentlich ist:

1. Für Einführung in die Werke der bildenden Kunst ist vom zweiten Jahre ab je eine Wochenstunde angesetzt: anschauliches Einfühlen und Ableitung der wichtigsten künstlerischen Normen. Ähnlich wie in den Literaturstunden wächst auch hier, und zwar in diesem Falle im letzten Jahre, aus dieser anschaulichen Grundlage in großen Zügen die Kunstgeschichte heraus. Anschauung ist hier Vorbedingung, ist schlechterdings die conditio sine qua non!
2. Der Zeichenunterricht steht in enger innerer Beziehung zu den Kunstbetrachtungen wie er überhaupt ein Fach von großem Konzentrationswert ist.

Die Kunstbetrachtungen bauen sich vielleicht wie folgt auf:

V: Im Vordergrunde stehen Werke der neueren Zeit als Zeugnisse deutschen Gemüts und deutscher Innerlichkeit (Psychologische Nähe).

IV. u. III: Im Vordergrunde stehen die deutschen und holländischen Maler des 16. Jahrhunderts, dazu italienische Renaissance und klassisches Altertum (Konzentration mit Geschichte und Religion).

II: Im Vordergrunde steht die moderne Kunst. Gegenüberstellung des klassischen und modernen Kunstideals.

I: Unter steter Erweiterung der Kunstkenntnis kunstgeschichtlicher Überblick.

Lehrplan.

1. Zeichnen.

a) Vorausgesetzt wird etwa das Maß von zeichnerischen Fähigkeiten, das ein nach den neuen Zeichenlehrplänen für Volksschulen erteilter Unterricht vermittelt.

b) Ziel.
im Freihandzeichnen Ausbildung des Auges im Beobachten von Formen und Farben und Übung der Hand, das Beobachtete charakteristisch und geschmackvoll wiederzugeben;
im Linearzeichnen Verfeinerung des räumlichen Vorstellungsvermögens.

c) Das Freihandzeichnen tritt in stetem Nebeneinander als Zeichnen nach dem Gegenstand (Beobachten) und Gedächtniszeichnen (dauerndes Behalten des Beobachteten) auf.

2. Einführung in das Verständnis der bildenden Kunst.

a) Ziel: Entwicklung des künstlerischen Gefühls und Wertungsvermögens durch Einfühlen in Werke der bildenden Kunst. Auf dieser anschaulichen Grundlage Einblick in die kunstgeschichtlichen Zusammenhänge.

Im Vordergrund stehende Gattung	Statarische Lektüre (Klassenlektüre)	Kursorische Lektüre (Privatlektüre)	Allgemeine Ergebnisse, allmählich zu gewinnen	Praktische Phonetik Grammatik
Märchen	Fouqué, Undine. Hauptmann, Hanneles Himmelfahrt.	**Klasse VI** 1. Grimmsche Märchen u. ähnliche.*) 2. Germ. Götter- u. Heldensagen (Edda). 3. Äsop, Lafontaine. 4. Brentano: Gockel, Hinkel u. Gackeleia (Ebner-Eschenb., Krambambuli). 5. Brentano, V. brav. Kasperl. 6. A. v. Droste, Die Judenbuche. 7. Bitzius, Dorfgeschichten. 8. Wildenbruch, Das edle Blut. 9. Storm, Pole Poppenspäler, Lena Liles 10. O. Ludwig, Die Heiterethei. 11. Uhland, Ludw. d. Bayer. *) Ilias u. Odyssee i. Geschichte.	Ästhetische Begriffe: Märchen — Fabel — Parabel — Erzählung — Novelle.	**Phonetik.** System. Sprechübung aller Laute u. Lautverbindungen, sowie ihr zusammenhängendes Sprechen in Satz u. Sprachganzem, bei fortwährender Kontrolle der Lautbildung; einzeln und im Chor. Theoret. Ergebnis: Elementarphonetik. (Wöchentlich 2 Std.) Grammatik. Wortbiegung. Wortbildung. Anfänge der Satzlehre.
Fabel u. Parabel	Gellertsche u. Lessingsche Fabeln. Herdersche u. Goethesche Parabeln. D. dtsch. Spruch. Rätselschatz.		Aus Lessings Abhandlung über die Fabel.	
Poetische Erzählung u. Novelle	Eichendorff, Aus dem Leben eines Taugenichts. Gottfr. Keller, Das Fähnlein d. 7 Aufrechten. Chamisso, Peter Schlehmil. Storm, Böttcher Basch.		Eigenschaften des epischen Stils.	
Dram. Erzähl.	Uhland, E. v. Schwaben.		Stilfiguren. Wahl des Ausdrucks. Volkskundliches: Deutsches Volkstum in Märchen u. Volkssagen. Altgerm. religiöse Art.	
Ballade	Bürger, Goethe, Schiller, Uhland, Mörike, Fontane } in Auswahl.	**Klasse V** 1. Ergänz. Lektüre aus Avenarius, Balladenbuch. 2. Meier Helmbrecht. 3. H. v. Kleist, Michael Kohlhaas.	Ästhetische Grundbegriffe. Ballade — Epos — Idylle — Tierepos — Idyllisches Epos — Roman — Drama:	
Epos und Verwandtes	H. Voß, Der 70. Geburtstag. Goethe: Reineke Fuchs, Hermann u. Dorothea Mörike, Der alte Turmhahn.	4. Hebbel, Mutter u. Kind. (Voß, Luise). 5. C. F. Meyer, Huttens l. Tage. 6. Hauff, Lichtenstein.	Lustspiel, Schauspiel, Trauerspiel. Verslehre: Versbau u. -arten. Strophenformen.	Satzlehre.

Roman	Scheffel, Ekkehard. Raabe, Die Leute aus dem Walde.	7. Fontane, Grete Minde. 8. Otto Ludwig, Zw. Himmel und Erde 9. Wieland, Oberon. 10. Wildenbruch, Die Quitzows.	Fortsetzung: Eigenschaften des epischen Stils.	
Drama (4. Vierteljahr)	Lessing: Minna Barnhelm. Goethe, Götz v. Berlichingen.		Volkskundliches: Deutsche Art nach dem Tierepos und dem neueren idyll. Epos.	
		Klasse IV		
Drama 1. Halbjahr)	Schiller, Wilhelm Tell. „ Jungfrau v. Orleans. „ Maria Stuart. Hebbel, Die Nibelungen.	1. Schiller, Die Räuber. 2. H. v. Kleist, Käthchen v. Heilbronn. 3. Grillparzer, König Ottokars Glück und Ende, oder: Weh dem, der lügt.	Goethe-Schiller: Über epische u. dramatische Dichtung. Eigenschaften des dramatischen Stils. Deutsche Verslehre: Grundgesetze, Haupterscheinungen.	mhd. und ahd. Grammatik.
Lyrik (2. Halbjahr)	Im Anschluß an die mhd. Grammatik: einzelne Stücke a. Minnesangs Frühling, Walter v. d. Vogelweide (Nibelungenlied, Gudrun.) Schiller, D. Lied v. d. Glocke. „ Lied an die Freude. „ Die Worte d. Glaubens. Goethes leichtere Lyrik. Eichendorff — Mörike — Storm — Liliencron. Volkslied — Volksballade. Vaterlandslyrik. (Vertiefung des Grundschulstoffes.)	4. Ergänzende Lektüre, vielleicht nach d. Hausbuch deutsch. Lyrik von Avenarius. 5. Uhlands Gedichte. 6. Wilh. Müllers Gedichte. 7. Chamissos Gedichte. 8. Lenaus Lyrik. 9. Storm, Immensee. 10. Peter Rosegger, Schriften des Waldschulmeisters.	Sprachmelodik. Ästhetische Grundbegriffe. Lied — Ode — Hymne. Der lyrische Stil. Normen der Dichtung. Herder, Uhland } Über das Volkslied. Volkskundliches: Deutscher Volkscharakter im Volkslied.	Anlehnung an leichte Texte. Systematischer Abschluß.

Anmerkung: Die Privatlektüre wird allmonatlich in 1 Std. besprochen. Die gesperrten Stücke der Klassenlektüre genauer.

Klassenbehandlung	Anfänge bis 1648 Privatlektüre	Allgemeine Ergebnisse, allmählich zu gewinnen	Grammatik
Althochdeutsche Literatur. Hildebrandslied. Heliand. Nibelungenlied. Gudrunlied. Der arme Heinrich. Parzival (einige ausgew. leichtere Kapitel nach dem Urtext. Überblick). Gottfrieds Tristan (Überblick). Minnesangs Frühling } fortgesetzt. Walther v. d. Vogelweide }	**Klasse III** 1. Die Edda. 2. Waltharilied. (In Übersetzung.) 3. Wagners Nibelungen (Texte). (gleichz. musik. Erläut. s. Musik). 4. Wagners Parsifal u. Tristan. (Texte.)	Welt der Stoffe (Motive) Tragischer Gehalt Völkischer Gehalt Stilgattungen } Entwickelungserscheinungen bis 1648. Volkskundliches: Das altd. Heldenideal. Wirkungen des Christentums auf altd. Ideale u. altd. Wesen überhaupt: Volksfeste, Volksbräuche. Lektüre: Uhland über deutsche Volksbräuche. Romanische u. deutsche Art in der altd. Lyrik.	Historische Lautlehre. Zur Geschichte der deutschen Sprache bis 1648. Das Lehnwort.
Übergangslyrik. Luther. S. Religion! Hutten H. Sachs u. d. Meistergesang Fischart P. Fleming } S. Religion! P. Gerhardt } S. Dach Angel. Silesius. Fr. v. Spee } im Überblick mittels Proben	5. Lutherlektüre. (Tischreden). 6. Hans Sachs-Lektüre. 7. Wagners Meistersinger v. N. (mit musikal. Erläuterungen!) 8. Volksliedschatz des 15. Jahrhd. 9. „ „ 17. „ 10. Aus Freytags Ahnen. (s. Gesch.!)		
Opitz Gryphius Grimmelshausen Logau Brakes Günther Gottsched d. Schweizer } im Überblick mittels Proben Klopstock Shakespeare (s. Englisch! Hier im Deutschen: Macbeth. Heinr. IV.)	**Klasse II** 1. Gryphiusische Lustspiele. 2. Grimmelshausen, Simplizius. 3. A. d. Messias. 4. Ausgewählte Stücke a. d. Literaturbriefen u. der Hamburgischen Dramaturgie. 5. Herders Volkslieder. 6. Werthers Leiden.	**Weiterentwickelung** des Motivschatzes, des Tragischen, des nationalen Gehalts, der Stilgattungen (d. klassischen) des Wesens der Kunst i. a. während d. 2. klass. Periode.	Bedeutungswandel. Zur Geschichte der deutschen Sprache bis zu Goethe u. Schiller.

Lessing. Emilia Galotti. Nathan d. Weise.
Stücke aus d. Hamburg. Dramaturgie und Laokoon.
Herders literar. Abhandlg. i. Auswahl.

Sturm und Drang.

Goethe, Lyrik abschließend: Gedankenlyrik.
Egmont
Iphigenie
Faust (sptsächl. Teil I.) [Kann auch d. Abschluß i. Klasse I bilden.]
Wilhelm Meister
Schiller: Gedankenlyrik.
Wallenstein.
Prosaabhandlg. in Auswahl.

Hölderlin. Novalis.
Andere Romantiker im Überblicke.
Eichendorffs, Mörikes, Storms } Lyrik abschließ.

Dazu:
Hebbel, A. v. Droste, Liliencron als Lyriker.
Aquis submersus; Schimmelreiter v. Storm.
Mörike, Mozart a. d. Reise nach Prag.
H. v. Kleist, Rob. Guiscard, Prinz v. Homburg.
Hebbel, Herodes und Mariamne. Agn. Bernauer.
Grillparzer, Sappho.
G. Keller: Aus d. Leuten v. Seldwyla.
C. F. Meyer, Der Heilige.
G. Hauptmann, Fuhrmann Hentschel.
Ibsen, Nordische Heerfahrt.

7. Goethe, Tasso.
8. Goethe, Wahlverwandtschaften.
9. Schiller, Kabale und Liebe.
10. Schiller, Die Braut v. Messina.

Klasse I

1. J. Paul, Schulmeisterlein M. Wuz.
2. Novalis, H. v. Osterdingen.
3. Des Knaben Wunderhorn.
4. Raabe, Stopfkuchen.
5. H. v. Kleist, Penthesilea.
6. Hebbel, Gyges u. sein Ring.
7. Otto Ludwigs Makkabäer.
8. Grillparzer, Medea (Gold. Vließ).
9. Keller, Der grüne Heinrich.
10. C. F. Meyer, Jürg Jenatsch.
11. G. Hauptmann, Die Weber.
12. Ibsen, Die Stützen der Gesellschaft.

Lessings Kunstlehre.

Schillers u. Goethes Kunstlehre.

Volkskundliches: Einfluß der franz. und engl. Dichtung auf die deutsche: Verwandtschaft u. Gegensätzlichkeit.

Kunstlehre d. Romantiker.
Motivschatz,
das Tragische, (Hebbel)
das Nationale
die Stilgattungen
(Realismus,
Naturalismus
Symbolismus).
} im 19. Jahrh.

Volkskundliches: Deutscher Volksgeist in der Gegenwartsdichtung. Gefahren.

Zur Geschichte der deutschen Sprache im 19. Jahrh.

Rückblick und Zusammenfassung

b) Anschauungsmittel.
Veranschaulichung erfolgt
durch Kunstmappen (Kunstwart, Seemann usw.) und gute Einzelreproduktionen;
durch Postkarten, wenn möglich durch Globoskop projiziert;
durch Lichtbilder.

VI. Klasse.

1. Zeichnen: Wiederholendes Zeichnen und Malen flacher Formen aus dem Gesichtskreis der Schüler, besonders Naturformen. Selbständige Anwendung in Schmuckformen (Wandornamente, Stoffmuster, Ausschmückung von Gebrauchsgegenständen), für Fortgeschrittene schon perspektivische Darstellungen einfacher Gegenstände.
2. Ästhetische Erkenntnisse (aus dem Unterrichtsstoff zu gewinnen).
   a) Verschiedenartige Funktion der Linie in der zeichnerischen Darstellung (reichlich veranschaulicht durch Schwarzweißblätter und Reproduktionen von Meisterskizzen)
   b) Die Linie in ihren unmittelbaren sinnlichen Wirkungen (Grundformen: die bewegte, gegliederte Linie; die gewundene Linie; ausstrahlende Linien (Palmetten). Kombinationen der Grundformen.

V. Klasse.

1. Zeichnen: Flache Formen (Fortsetzung); Körper (Gebrauchsgegenstände und Naturformen mit Einzeichnen der Schatten; dasselbe auch farbig). Skizzieren im Freien.
2. Unterrichtsstoff für Kunstbetrachtung.
   Im Mittelpunkte stehen einzelne Werke aus der Kunst des 19. Jahrh., vom Lehrer methodisch ausgewählt im Hinblick auf die unten genannten ästhetischen Gesichtspunkte. Geeignet erscheinen einzelne Werke von Richter, Spitzweg, Schwindt, Böcklin, Thoma, Menzel, Liebermann, Biese, Camphausen usw.; zum Vergleich Farbenphotographien.
   (Anmerkg. Die Auswahl der Werke im einzelnen ist im Interesse der persönlichen Note dieses Unterrichts dem einzelnen Lehrer überlassen; ferner wechseln die zu besprechenden Kunstwerke mit jedem Jahre mit Rücksicht auf etwaige Repetenten unter den Schülern. Kunstgenuß muß immer Ziel sein! Stoffliche Beschränkung überall geboten. Die Reihe der Namen nur zur Auswahl!)
3. Ästhetische Erkenntnisse (aus dem Unterrichtsstoffe gewonnen).
   a) Verhältnis von Kunstwerk und Natur.
      Bedingungen der Aufnahme von Gesichtseindrücken (physiolog. und psycholog., z. B. Eigenart des optischen Apparates im Auge, Enge des Bewußtseins); daraus ergeben sich Erkenntnisse über Linien- und Luftperspektive, Formen- und

Farbenzusammenstellung, Stimmungseinheit, Formen der Auffassung des Natureindrucks.
Bedingungen der Wiedergabe: Materialstil, Gegenstandsstil, Persönlichkeitsstil.

b) Ausnutzung des Bildraumes, Komposition von Linien und Farben.

c) Sinnliche Farbwirkungen, Farbharmonien.

IV. u. III. Klasse.

1. Zeichnen:

a) Freihandzeichnen: Fortsetzung der Übungen aus Kl. V. Steigerung der Anforderungen im Malen mit Wasserfarben. Skizzierübungen, auch im Freien.

b) Linearzeichnen. Einfache geometrische Körper in Grund- und Aufriß. III. Klasse: Verschiedene Ansichten, Schnitte.

2. Stoffe für bildende Kunst.
In den Vordergrund rückt von nun an die Künstlerpersönlichkeit und ihr Lebenswerk. Bei der Auswahl ist besonders Wert zu legen auf die Persönlichkeiten, die deutsche Art in sich und ihrer Kunst verkörpern: Dürer, (Cranach), Holbein, Rembrandt, Hals;
Künstler der italienischen Renaissance (Michel Angelo, Rafael, Livnardo da Vinci.) (s. Religionsunterricht!)
Vertreter des klassischen Altertums. (s. Geschichtsunterricht in Kl. VI und IV).

3. Ästhetische Erkenntnisse (aus dem Unterrichtsstoff zu gewinnen).

a) Malerei und Plastik. (Eigenart und Grenzen der beiden Gattungen.)

b) Wandlungen des Kunstideals. (im Anschluß an Michel Angelo, Dürer, die klassische Kunst).

c) Zeitstil. Allmähliches Entwickeln der Fähigkeit, sich auch gefühlsmäßig auf die Kunstwerke weiter zurückliegender Zeitabschnitte einzustellen.

II. Klasse.

1. Zeichnen:

a) Schwierigere Natur- und Kunstformen. Freie perspektivische Darstellungen.
Malen wie III.
Skizzieren, besonders auch von heimatkundlich interessanten Baudenkmälern. (Heimatkunde!)

b) Linearzeichnen. Fortsetzung des Stoffes aus Klasse III. Durchdringungen.

2. Stoffe für bildende Kunst.
Von der Darstellung einzelner Künstlerpersönlichkeiten, die fortlaufend weiter gepflegt wird, allmähliches Hinführen zum Verständnis kunstgeschichtlicher Zusammenhänge; jedoch in steter Fühlung mit den Kunstwerken selbst.

Klassenbehandlung	Anfänge bis 1648 Privatlektüre	Allgemeine Ergebnisse, allmählich zu gewinnen	Grammatik
Althochdeutsche Literatur. Hildebrandslied. Heliand. Nibelungenlied. Gudrunlied. Der arme Heinrich. Parzival (einige ausgew. leichtere Kapitel nach dem Urtext. Überblick). Gottfrieds Tristan (Überblick). Minnesangs Frühling } fortgesetzt Walther v. d. Vogelweide } fortgesetzt	**Klasse III** 1. Die Edda. 2. Walthariied. (In Übersetzung.) 3. Wagners Nibelungen (Texte). (gleichz. musik. Erläut. f. Musik). 4. Wagners Parsifal u. Tristan. (Texte.)	Welt der Stoffe (Motive) Tragischer Gehalt Völkischer Gehalt Stilgattungen } Entwickelungserscheinungen bis 1648.	Historische Lautlehre. Zur Geschichte der deutschen Sprache bis 1648. Das Lehnwort.
Übergangslyrik. Luther. S. Religion! Hutten H. Sachs u. d. Meistergesang Fischart P. Fleming } S. Religion! P. Gerhardt } S. Religion! S. Dach Angel. Silesius. Fr. v. Spee } im Überblick mittels Proben	5. Lutherlektüre. (Tischreden). 6. Hans Sachs-Lektüre. 7. Wagners Meistersinger v. N. (mit musikal. Erläuterungen!) 8. Volksliedschatz des 15. Jahrhd. 9. „ „ 17. „ 10. Aus Freytags Ahnen. (s. Gesch.!)	Volkskundliches: Das altd. Heldenideal. Wirkungen des Christentums auf altd. Ideale u. altd. Wesen überhaupt: Volksfeste, Volksbräuche. Lektüre: Uhland über deutsche Volksbräuche. Romanische u. deutsche Art in der altd. Lyrik.	
Opitz Gryphius Grimmelshausen Logau Brakes Günther Gottsched d. Schweizer } im Überblick mittels Proben Klopstock Shakespeare (s. Englisch! Hier im Deutschen: Macbeth. Heinr. IV.)	**Klasse II** 1. Gryphiusische Lustspiele. 2. Grimmelshausen, Simplizius. 3. A. d. Messias. 4. Ausgewählte Stücke a. d. Literaturbriefen u. der Hamburgischen Dramaturgie. 5. Herders Volkslieder. 6. Werthers Leiden.	**Weiterentwickelung** des Motivschatzes, des Tragischen, des nationalen Gehalts, der Stilgattungen (d. klassischen) des Wesens der Kunst i. a. während d. 2. klass. Periode.	Bedeutungswandel. Zur Geschichte der deutschen Sprache bis zu Goethe u. Schiller.

Lessing. Emilia Galotti. Nathan d. Weise.
Stücke aus d. Hamburg. Dramaturgie und Laokoon.
Herders literar. Abhandlg. i. Auswahl.
Sturm und Drang.
Goethe, Lyrik abschließend: Gedankenlyrik.
Egmont
Iphigenie
Faust (hpts̈chl. Teil I.) [Kann auch d. Abschluß i. Klasse I bilden.]
Wilhelm Meister
Schiller: Gedankenlyrik.
Wallenstein.
Prosaabhandlg. in Auswahl.

Hölderlin. Novalis.
Andere Romantiker im Überblicke.
Eichendorffs, Mörikes, Storms } Lyrik abschließ.

Dazu:
Hebbel, A. v. Droste, Liliencron als Lyriker.
Aquis submersus; Schimmelreiter v. Storm.
Mörike, Mozart a. d. Reise nach Prag.
H. v. Kleist, Rob. Guiscard, Prinz v. Homburg.
Hebbel, Herodes und Mariamne. Agn. Bernauer.
Grillparzer, Sappho.
G. Keller: Aus d. Leuten v. Seldwyla.
C. F. Meyer, Der Heilige.
G. Hauptmann, Fuhrmann Hentschel.
Ibsen, Nordische Heerfahrt.

7. Goethe, Tasso.
8. Goethe, Wahlverwandtschaften.
9. Schiller, Kabale und Liebe.
10. Schiller, Die Braut v. Messina.

Klasse I

1. J. Paul, Schulmeisterlein M. Wuz.
2. Novalis, H. v. Osterdingen.
3. Des Knaben Wunderhorn.
4. Raabe, Stopfkuchen.
5. H. v. Kleist, Penthesilea.
6. Hebbel, Gyges u. sein Ring.
7. Otto Ludwigs Makkabäer.
8. Grillparzer, Medea (Gold. Vließ).
9. Keller, Der grüne Heinrich.
10. C. F. Meyer, Jürg Jenatsch.
11. G. Hauptmann, Die Weber.
12. Ibsen, Die Stützen der Gesellschaft.

Lessings Kunstlehre.

Schillers u. Goethes Kunstlehre.

Volkskundliches: Einfluß der franz. und engl. Dichtung auf die deutsche: Verwandtschaft u. Gegensätzlichkeit.

Kunstlehre d. Romantiker.
Motivschatz,
das Tragische, (Hebbel)
das Nationale
die Stilgattungen
(Realismus,
Naturalismus
Symbolismus).
} im 19. Jahrh.

Volkskundliches: Deutscher Volksgeist in der Gegenwartsdichtung. Gefahren.

Zur Geschichte der deutschen Sprache im 19. Jahrh.

Rückblick und Zusammenfassung

b) Anschauungsmittel.
Veranschaulichung erfolgt
durch Kunstmappen (Kunstwart, Seemann usw.) und gute Einzelreproduktionen;
durch Postkarten, wenn möglich durch Globoskop projiziert;
durch Lichtbilder.

VI. Klasse.

1. Zeichnen: Wiederholendes Zeichnen und Malen flacher Formen aus dem Gesichtskreis der Schüler, besonders Naturformen. Selbständige Anwendung in Schmuckformen (Wandornamente, Stoffmuster, Ausschmückung von Gebrauchsgegenständen), für Fortgeschrittene schon perspektivische Darstellungen einfacher Gegenstände.
2. Ästhetische Erkenntnisse (aus dem Unterrichtsstoff zu gewinnen).
   a) Verschiedenartige Funktion der Linie in der zeichnerischen Darstellung (reichlich veranschaulicht durch Schwarzweißblätter und Reproduktionen von Meisterskizzen)
   b) Die Linie in ihren unmittelbaren sinnlichen Wirkungen. (Grundformen: die bewegte, gegliederte Linie; die gewundene Linie; ausstrahlende Linien (Palmetten). Kombinationen der Grundformen.

V. Klasse.

1. Zeichnen: Flache Formen (Fortsetzung); Körper (Gebrauchsgegenstände und Naturformen mit Einzeichnen der Schatten; dasselbe auch farbig). Skizzieren im Freien.
2. Unterrichtsstoff für Kunstbetrachtung.
   Im Mittelpunkte stehen einzelne Werke aus der Kunst des 19. Jahrh., vom Lehrer methodisch ausgewählt im Hinblick auf die unten genannten ästhetischen Gesichtspunkte. Geeignet erscheinen einzelne Werke von Richter, Spitzweg, Schwindt, Böcklin, Thoma, Menzel, Liebermann, Biese, Camphausen usw.; zum Vergleich Farbenphotographien.
   (Anmerkg. Die Auswahl der Werke im einzelnen ist im Interesse der persönlichen Note dieses Unterrichts dem einzelnen Lehrer überlassen; ferner wechseln die zu besprechenden Kunstwerke mit jedem Jahre mit Rücksicht auf etwaige Repetenten unter den Schülern. Kunstgenuß muß immer Ziel sein! Stoffliche Beschränkung überall geboten. Die Reihe der Namen nur zur Auswahl!)
3. Ästhetische Erkenntnisse (aus dem Unterrichtsstoffe gewonnen).
   a) Verhältnis von Kunstwerk und Natur.
      Bedingungen der Aufnahme von Gesichtseindrücken (physiolog. und psycholog., z. B. Eigenart des optischen Apparates im Auge, Enge des Bewußtseins); daraus ergeben sich Erkenntnisse über Linien- und Luftperspektive, Formen- und

Farbenzusammenstellung, Stimmungseinheit, Formen der Auffassung des Natureindrucks.
Bedingungen der Wiedergabe: Materialstil, Gegenstandsstil, Persönlichkeitsstil.

b) Ausnutzung des Bildraumes, Komposition von Linien und Farben.

c) Sinnliche Farbwirkungen, Farbharmonien.

IV. u. III. Klasse.

1. Zeichnen:

a) Freihandzeichnen: Fortsetzung der Übungen aus Kl. V. Steigerung der Anforderungen im Malen mit Wasserfarben. Skizzierübungen, auch im Freien.

b) Linearzeichnen. Einfache geometrische Körper in Grund- und Aufriß. III. Klasse: Verschiedene Ansichten, Schnitte.

2. Stoffe für bildende Kunst.

In den Vordergrund rückt von nun an die Künstlerpersönlichkeit und ihr Lebenswerk. Bei der Auswahl ist besonders Wert zu legen auf die Persönlichkeiten, die deutsche Art in sich und ihrer Kunst verkörpern: Dürer, (Cranach), Holbein, Rembrandt, Hals;

Künstler der italienischen Renaissance (Michel Angelo, Rafael, Lionardo da Vinci.) (s. Religionsunterricht!)

Vertreter des klassischen Altertums. (s. Geschichtsunterricht in Kl. VI und IV).

3. Ästhetische Erkenntnisse (aus dem Unterrichtsstoff zu gewinnen).

a) Malerei und Plastik. (Eigenart und Grenzen der beiden Gattungen.)

b) Wandlungen des Kunstideals. (im Anschluß an Michel Angelo, Dürer, die klassische Kunst).

c) Zeitstil. Allmähliches Entwickeln der Fähigkeit, sich auch gefühlsmäßig auf die Kunstwerke weiter zurückliegender Zeitabschnitte einzustellen.

II. Klasse.

1. Zeichnen:

a) Schwierigere Natur- und Kunstformen. Freie perspektivische Darstellungen.
Malen wie III.
Skizzieren, besonders auch von heimatkundlich interessanten Baudenkmälern. (Heimatkunde!)

b) Linearzeichnen. Fortsetzung des Stoffes aus Klasse III. Durchdringungen.

2. Stoffe für bildende Kunst.

Von der Darstellung einzelner Künstlerpersönlichkeiten, die fortlaufend weiter gepflegt wird, allmähliches Hinführen zum Verständnis kunstgeschichtlicher Zusammenhänge; jedoch in steter Fühlung mit den Kunstwerken selbst.

Kunst des 17., 18. und 19. Jahrhunderts bis zu den Strömungen der Gegenwart mit besonderer Betonung der Stilwandlungen in diesem Zeitraum.

3. Ästhetisch-kunstgeschichtliche Ergebnisse (auf Grund von Anschauung).
   a) Zeitstil. (s. Kl. III.) Verfeinerung des Gefühls dafür; äußere Merkmale der einzelnen Stilgattungen als Ausdruck seelischer Eigenart; praktische Übung im Einordnen einzelner Werke in die entsprechenden Zeiträume.
   b) Entwicklung im 19. Jahrhundert: Vom Eindruck zum Ausdruck, von der Schönheit zur Wahrheit usw.

I. Klasse.

1. Zeichnen:
   a) Freihandzeichnen wie Kl. II, dazu für begabte Schüler Zeichnen nach dem lebenden Modell.
   Malen ähnlich.
   Skizzieren einfacher Landschaften, Tiere, Personen je nach Begabung des einzelnen. Viel Zeichnen im Freien.
   b) Linearzeichnen. Elemente der Schattenkonstruktion und Perspektive. (Konzentration und Optik.)
2. Bildende Kunst.
   Unter steter Erweiterung der Einzelkenntnis kunstgeschichtlicher Überblick in großen Zügen. (Verknüpfung mit Geschichte, Deutsch, Philosophie, Religion!)
   Namen und Daten dürfen auch hier keinesfalls zur Hauptsache werden, der Schwerpunkt liegt vielmehr nach wie vor auf dem Kunstgenuß, den die Erkenntnis der geschichtlichen Zusammenhänge, indem sie das Kunsturteil schärft, nur noch verfeinern und vertiefen soll.

Deutsche Musik.

Das Fach gliedert sich in Gesangunterricht, privaten Klavierunterricht (an dessen Stelle auch die Pflege eines anderen Instruments treten kann, falls eine besondere Neigung und Vorbildung einzelner vorhanden ist), Harmonielehre und kunstgemäße Einführung in musikalische Werke. Harmonielehre ist nur in den drei ersten Jahren verbindlich, völlig Unmusikalische scheiden überdies aus; die Leistungen in Klavier sind im Harmonielehreunterricht nachzuprüfen.

Im Gesang liegt der Schwerpunkt in der Einzelausbildung beim Klassengesang; daher Klassengesang drei Jahre lang in zwei Abteilungen und ein viertes Jahr in einer Abteilung. Dazu treten vom vierten Jahre ab zwei Wochenstunden Chorgesang, der dem musikalischen Verständnis in ganz besonderer Weise dient. Eine wirklich wertvolle musikalische Bildung verlangt aber auch den Harmonielehreunterricht.

Die Einführung in die musikalischen Werke kann ausreichend in zwei Jahren (4. und 5. Schuljahr) geschehen in je einer Wochenstunde, da es im Wesen des ganzen praktischen Musikunterrichts

liegt, daß er neben der praktischen Übung und mit ihr beständig in musikalische Werke einführt.

Orgelunterricht und Violinunterricht fallen weg, weil die berufliche Vorbildung von Organisten oder Lehrern nicht mehr Aufgabe dieser neuen Schulgattung ist, die in keiner Weise Fachschule sein darf.

Musiklehrplan.

Gesang: Im Anschluß an die Übungen zur Bildung der Sprechstimme in der VI. sind in den folgenden Klassen fortlaufend Übungen im Atmen, in der Gesangston- und Lautbildung, im Rhythmus, in der Gehörsbildung anzustellen. Der Registerausgleich ist bei allen Schülern anzustreben. In den unteren Klassen sind Choräle und Volkslieder bis zu einem auf ihren Inhalt abgestimmten freien musikalischen Vortrag zu üben. In den oberen Klassen ist der sinngemäße, bewußt gestaltende Vortrag nicht zu schwerer Lieder mit Klavierbegleitung zu erstreben.

Im Chorgesange sind wertvolle Kompositionen alter und neuer Zeit, religiösen und weltlichen Inhalts zu üben und zum verständnisvollen Vortrag zu bringen. Mehrstimmige Chöre werden auch im Klassengesang schon geübt. Anordnung in sich steigernder Schwierigkeit.

Klavier: Es muß gefordert werden: Ausbildung der Hand in den verschiedenen Anschlagsarten. Sicherheit in sämtlichen Tonleitern und Akkorden mit ihren Umkehrungen in Dur und Moll. Musikalisches Spiel von Etüden und Stücken in fortschreitender Schwierigkeit bis vielleicht zu Sonatinen von Kuhlau, Clementi.

In den oberen Klassen: Einführung in die erreichbaren Werke Bachs, der Klassiker, Romantiker und neuzeitlichen Komponisten.

Harmonielehre: In den unteren Klassen das Nötige aus der Tonlehre, Rhythmik, Akkordlehre und Harmonisierung, Modulation und Formenlehre.

Im wahlfreien Unterricht der oberen Klassen weitergehende Einführung in die Harmonielehre, Erläuterung von Kontrapunkt, Kanon, Fuge. Weiteres aus der Formenlehre. Stilarten, Gattungen der Musik.

Künstlerische Erläuterungen: Wertvolle Stücke aller Zeitabschnitte sind den Schülern vorzuführen und künstlerisch zu erklären. So werden diese Erläuterungen zur anschaulichen Grundlage der hier zu treibenden Musikgeschichte.

Geschichtsunterricht (Deutsche Staats-, Wirtschafts- und Sozialgeschichte).

Allgemeines: Die große Vermehrung der Stunden ist aus dem Plan ersichtlich. Als grundlegendes Jahr hat das erste Schuljahr 4 Wochenstunden zugewiesen bekommen, sämtliche anderen je 3 Wochenstunden. Die grundsätzliche Frage, wo die alte Geschichte liegen soll, wird nach Prüfung aller Gründe so entschieden, daß sie an den Anfang verlegt wird. In dem in Frage kommenden Alter der Schüler muß ein vorläufig ausreichendes, gründliches Verständnis dieser antiken geschichtlichen Verhältnisse, ernste Arbeit vorausgesetzt, zu schaffen möglich sein, und außerdem stellt sich ja durch die spätere beständige Beziehung auf diese Verhältnisse auch weiterhin noch immer mit der immanenten

Wiederholung die Vertiefung ein. — Danach wird die alte und mittlere deutsche Geschichte auf den engen Raum von 1¼ Jahren zusammengedrängt, und in 4 vollen Jahren baut sich schließlich in breitem Flusse die neuere deutsche Geschichte auf, die im letzten Jahre mit einer gründlichen Gegenwartkunde abschließt; in dieser muß sich das Ergebnis der ganzen deutschen Volksentwicklung in allen ihren Zügen kennzeichnen, wie es unter dem Ausdruck „Gesamtbild der Gegenwart" sich zusammenfassen läßt, und hier ist auch die Stelle, wo die Staatsbürgerkunde (mit nachdrücklicher Betonung der praktischen Aufgaben des Staatsbürgers) abschließend zusammengefaßt wird, gegründet auf die Bausteine, die die früheren Jahre dazu lieferten. Die Dreiheit: Staats-, Wirtschafts- und Sozialgeschichte ist beständig zu einem organischen Ganzen zu verweben, keineswegs laufen diese drei Gebiete getrennt nebeneinander her. Mit der Beschränkung des Zahlenmaterials und der Einzeltatsachen überhaupt muß nunmehr endlich ernst gemacht werden; und ferner: wenn es der pragmatische Grundsatz auch nicht zuläßt, daß im Geschichtsunterrichte ganze Zeitalter einfach übergangen werden, so muß doch auch hier mit dem Prinzip der absoluten Vollständigkeit endlich gebrochen werden in der Weise, daß zwischen den ausführlich zu behandelnden Hauptperioden tatsächlich nur die notwendigsten Verbindungslinien gezogen werden.

Das Arbeitsprinzip erfordert hier im Geschichtsunterricht öfters, daß man von Quellenstücken ausgehe, aber nur, soweit der Charakter der Quelle eine schwierigere quellenkritische Vorarbeit nicht notwendig macht.

Lehrplan:

VI: ¾ Jahr alte Geschichte (je 4 Wochenstunden), im Vordergrunde griechische und römische Geschichte; ¼ Jahr Deutsches Altertum.
V: Deutsches Mittelalter.
IV: Renaissance und Reformation bis 1648.
III: 1648—1815.
II: 1815 bis zum Tode Bismarcks, im Vordergrunde Bismarck und sein Werk.
I: Gegenwart. Allgemeine Abschlußbetrachtungen. Ausblicke.

Anmerkung: Mit der deutschen Geschichte wird die auswärtige Geschichte verknüpft, soweit sie Bedeutung für die deutsche Entwicklung gewonnen hat.

Im Auge zu behalten ist, daß die deutsche Geistesgeschichte (Literaturgeschichte, Kunstgeschichte, Musikgeschichte und ausgewählte Kapitel aus der Geschichte der Philosophie) in besonderen Fächern behandelt wird, so daß der Geschichtsunterricht ohne weiteres damit rechnen kann. Daraus ist ersichtlich, daß die durchschnittlich 3 Wochenstunden tatsächlich eine recht ausreichende Zeit bedeuten.

Stete Beziehung der späteren Erscheingen auf unverwandte frühere sichert zugleich die Befestigung der wichtigsten älteren Stoffe; und nur das, was zur späteren Entwicklung noch Beziehung hat, verdient dauernd festgehalten zu werden.

Geschichtslehrplan.

Ziel: Der Geschichtsunterricht der deutschen Aufbauschule, wie des deutschen Gymnasiums überhaupt, hat vor allem einzuführen in die pragmatische Entwicklung der deutschen Staats-, Wirtschafts- und Sozialgeschichte; die Geistesgeschichte wird von den einzelnen Fachwissenschaften übernommen und im Geschichtsunterrichte nur nach Bedarf herangezogen. Eine Hauptaufgabe ist es, die innigen Wechselbeziehungen zwischen den genannten Gebieten aufzudecken, so daß die kausale Verknüpfung der Geschichte in allen ihren Teilen und damit die Vielheit der geschichtlichen Kräfte erkannt wird. Soweit die Wurzeln für die deutsche Geschichte in der ausländischen Geschichte liegen, oder sofern auch nur die Kenntnis geschichtlicher Vorgänge des Auslandes zur Beleuchtung deutscher Verhältnisse dienen kann, insoweit ist die ausländische Geschichte heranzuziehen. Das formale Ergebnis soll sein ein gesunder geschichtlicher Sinn, der ein objektives historisches Denken und Bewerten ermöglicht.

Stoffe. (Sie werden in diesem Falle verhältnismäßig speziell angegeben, um den Geist zu kennzeichnen, der mir für dieses Fach vorschwebt. Ich stütze mich vielfach auf den Entwurf von E. Mentzel in der Reformschrift: Das Seminar als höhere Schule. Vom Altenburger Seminarlehrern. Lpz. 1910.)

Klasse VI. 4 Wochenstunden. ¾ Jahr. Alte Geschichte.

Die Griechen. Schauplatz: Land. Volk (mit Heranziehung Homers). Athen im 5. Jahrhundert v. Chr. Staatsform. Kolonisation. Spartas andersartige Entwicklung. Zusammenstoß mit dem persischen Weltreiche (übersichtlich). Athens Blüte — wirtschaftlich und geistig, ihre Ursachen. Perikles. Niedergang 431—404. Unter der Führung Makedoniens: Dessen Ziele. Philipp von Makedonien. Ursachen des Zusammenbruchs Gr. Alexander der Große. Hellenismus: Pergamon — Alexandrien. Geist griechischer Staatsverfassungen.

Die Römer. Schauplatz. Roms Entwicklung zur Beherrscherin Italiens: Verfassung — Wirtschaft — soziale Schichtung, Volkstum. Rom und Karthago: Vormacht des Mittelmeeres.

Innere Wandlungen: Revolutionen — Reformversuche — Sklavenaufstände. Marius: militärische Staatsgewalt. Sulla: oligarchische Reform. Cäsar: Militärmonarchie; ihr Ausbau durch Augustus. Staatliche Einrichtungen des kaiserlichen Roms. Kultur und Verfall.

¼ Jahr: Deutsches Altertum.

Eintreten der Germanen: Zusammenstöße mit Rom. Abweisung römischer Fremdherrschaft.

Altgermanische Kultur: Volkswirtschaft, Stände, Staatsverfassung, Recht, Heer, Religion.

Wirtschaftliche und politische Wandlungen durch die Berührung mit Rom. Völkerwanderung (übersichtlich). Spätere Kaiserzeit: Rom und das Christentum: Konstantin —

(innere Gesundung) Diokletian (staatliche Festigung). Germanische Reiche auf römischem Boden: Chlodwig. Theodorich. Niedergang des alten Germanentums: Ostgoten und Vandalen. Griechisch-christliche Kultur; abgelöst durch die arabisch mohammedanische Kultur: Ansturm — Eindämmung.

Ergebnis: drei neue Mächte — drei neue Kulturkreise.

Klasse V. 3 Wochenstunden. Deutsches Mittelalter.

Versuche, das Imperium auf germanischem Boden zu erneuern.

Das Frankenreich: Gefüge — Wirtschaft — Soziale Schichtung. Auflösung und Verfall.

Die Pipiniden und ihre Bedeutung für Reichseinheit, Krone und abendländische Kultur. Lehnswesen, Irisches und katholisches Christentum in Deutschland: kulturell-politisch. Bonifazius.

Das Reich Karls des Großen: Germanisierung — Weltmonarchie — Kultur. Karolingische Renaissance. Die Persönlichkeit, ihre Ziele. Entwicklung des Lehnswesens. Reichszerfall: Wahlreich. Neue einheitliche Staatsgewalt: Heinrich I.

Das Ottonische Imperium: Kirche und Staat — Reichseinheit, Einordnung der Kirche und des Papsttums — Persönlichkeit — Ottonische Renaissance. Weiterentwicklung der Weltherrschaftsideen durch Ottos Nachfolger — Niedergang. Neugründung des Reichs: Heinrich II. Höhepunkt deutscher Machtstellung: Konrad II. (kleine Lehen — Kirche und Königtum — Kirchenreform) Heinrich III. Das neue Papsttum: Gregor VII. Politische Ziele. Der Kampf, seine grundsätzliche Bedeutung (kulturell-politischer Hintergrund.) Der Ausgang.

Höhe des Papsttums: Kreuzzüge — Entwicklung der päpstlichen und kaiserlichen Politik über Friedrich I. und II. bis zum Zusammenbruch der Hohenstaufen. Kultur des Rittertums. Späteres Mittelalter (übersichtlich): Papsttum — Königtum (Hausmachtpolitik) — Stammesfürstentum. Wirtschaft: Hansa. Städtische Kultur. Anfänge des modernen Staats. (Das Heimatterritorium spezieller) Östliche Kolonisation. Abschluß: Überblick über die wirtschaftlichen, sozialen und geistigen Strömungen, die vom Mittelalter zur Neuen Zeit hinüberführen. (Max I. — Reichsverluste.)

IV. Klasse. 3 Wochenstunden. Von der Renaissance und Reformation bis zum Westfälischen Frieden.

Die Darstellung beginnt mit einer kurzen Einführung in die Grundzüge der zeitgeschichtlichen italienischen, spanischen, französischen und englischen Verhältnisse, soweit sie das Verständnis der deutschen Reformationsgeschichte verlangt. Etwas länger verweilt sie bei den eigenartigen politischen, wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen der Renaissancezeit in Italien, während die Einführung in die geistige Kultur der italienischen Renaissance im wesentlichen vom Kunst-

unterricht übernommen wird. Nachdem wir Italien als Schauplatz der großen europäischen Gegensätze (bis 1515) kennen gelernt haben, treten wir ein in die Darstellung der Vorgeschichte der deutschen Reformation: staatlich — sozial (Stadt und Land; ständische Sondergewalten) — wirtschaftlich — geistig-kirchlich (Humanismus, Reformversuche). Gesamtbild nach 1500: Ungeklärtes Wogen und Gären, allgemein erwartet man die soziale Revolution, da erfolgt die Wendung:

Die religiösen Kräfte reißen die Führung an sich: Luther — Persönlichkeit.

Luther und die deutsche Kirchenreformation bis 1507 — bis 1521 — bis 1525, wo bereits wieder weltgeschichtliche Zuckungen die religiöse deutsche Entwicklung durchleuchten. Ausbreitung der Reformation und europäische Politik bis 1532 — bis 1544. Vorgeschichte und Verlauf des Schmalkaldischen Kriegs. Karls V. Niedergang — 1555. Kulturgehalt des Zeitalters.

Der Augsburger Friede ein fauler Friede. Der Calvinismus als Träger des Kampfes gegen Rom. Selbstbesinnung Roms: Inquisition — Gesellschaft Jesu — Trient.

Die Reformation und ihre politischen Folgen in den außerdeutschen Ländern Europas: Spanien und die Niederlande, England, Frankreich, Osteuropa. Wirtschaftlicher, geistiger, künstlerischer Aufschwung (vgl. Kunst und Literaturkunde).

Deutschland seit 1555. Wendung in der Entwickelung des Protestantismus. Vorgeschichte des 30-jährigen Krieges. Zuspitzung der religiösen und politischen Gegensätze. Austrag: Der 30-jährige Krieg und seine Ergebnisse. Das Frankreich Richelieus. Englands Entwicklung zur Weltmacht: Engl. Revolution und ihre Überwindung. Die starken Kräfte des englischen Königtums.

III. Klasse. 3 Wochenstunden. Absolutismus — franzöſ. Revolution — Freiheitskriege.

Der Absolutismus Ludwigs XIV. Vergleich zwischen Frankreichs und Englands Entwicklung seit 1648 (Scheitern des Absolutismus, Anfänge des Parlamentarismus). Im Gegensatze zu den starken Westmächten der Verfall des Reiches. Das Schwergewicht der historischen Kräfte verlegt sich in den Einzelstaaten. Brandenburgs Aufsteigen. Der Große Kurfürst. Persönlichkeit. Verhältnisse, in die er eintritt, bis zum Schwedisch-polnischen Kriege. Frankreichs Eroberungspolitik und der spanische Erbfolgekrieg — Türkenkriege. Die Nordische Frage: Kampf um die Vorherrschaft der Ostsee. Innere Verhältnisse in den großen europäischen Staaten in der 1. Hälfte des 18. Jahrhunderts, vor allem in Preußen: Friedrich Wilhelm I.

Abschluß: Begriff Absolutismus (Inhalt — Umfang).

Zeitalter Friedrichs des Großen: Österreichischer Erbfolgekrieg — schlesische Frage.

Erste Friedensarbeit: Heer — Finanzen — Verwaltung — Wirtschaft — Recht — Kirche. Behauptung Schesiens 1756 bis 63: Preußen europäische Großmacht — Schiedsrichter in Europa: Polen, Bayern, Fürstenbund. Zweite Friedenszeit. Joseph II. Abschluß: Der aufgeklärte Despotismus. Friedrichs Persönlichkeit — geschichtliche Stellung — Schriften. Gesamtbild des Absolutismus. Die französische Revolution: Ursachen auf politischem, wirtschaftlichem, geistigem, sozialem und volkspsychologischem Gebiete. Verlauf. Wirkungen: sozial (Bürgertum) politisch (konstitutioneller Staat, neue Kräfte). Rückkehr zur despotischen Monarchie.

Napoleons europäische Politik; ihr Scheitern an der nationalen Kraft der Völker (England — Rußland — Preußen) Preußens Erneuerung in den Stein-Hardenberg-Scharnhorstschen Reformen. Verlauf der Freiheitskämpfe. Ergebnisse der Zeit: Wiener Kongreß und Restauration. Englands Seeherrschaft. Rußlands verstärkter Einfluß auf den Westen.

Klasse II. 3 Wochenstunden. Revolution — Reaktion — Reichsgründung. (Zeitalter Bismarcks.)

Deutscher Bund. Das Österreich Metternichs, Preußen unter den alten konservativen Mächten. Politische Bewegungen. Die Julirevolution und ihre Folgen in Deutschland und Europa.

Die Einheitsidee. Zollverein. Nationale Bewegung von 1840. Friedr. Wilh. IV: Vereinigter Landtag. England als Träger der Liberalismus in Europa. Die Weltlage in der 1. Hälfte des Jahrhunderts: Ausbreitung der englischen Weltmacht — orientalische Frage und Sieg Rußlands. Die soziale Frage in England und Frankreich in Verbindung mit der republikanischen Bewegung. Februarrevolution. Sozialistische Experimente. Kaiserreich Napoleons III. Einfluß der Februarrevolution auf Deutschland (und Italien): Sieg des Bürgertums, Liberalismus und Nationalismus der Zeit. Preußen konstitutioneller Staat. Scheitern der Einheit. Union Österreichs neue Weltstellung: Reaktion — Olmütz.

Deutsche Reichsgründung. Italienische Einheit. Frankreich strebt nach Vorherrschaft: Krimkrieg — Frankreich und Italien, Frankreich und Deutschland.

1858: Neue Aera. Wilhelm I; Persönlichkeit. Heeresreform und Konflikt. 1862 Bismarcks Eintritt. Persönlichkeit! Leistung: Nordmark — Austrag mit Österreich — mit Frankreich. Das neue Reich. Italienische Einheit. Bundesstaat — Einheitsstaat. Ausbau des Reiches: liberale Aera. Selbstverwaltung in Preußen. Wirtschaftliche-soziale Entwicklung unter Einfluß der neuen Verhältnisse (Sozialismus — Arbeiterbewegung.) Kulturkampf Ablenkung durch die orientalische Frage. Bismarcks Bündnispolitik.

Bismarcks schöpferische zweite Epoche. Innere Politik unter dem Einflusse der Erstarkung des Sozialismus: Schutzzoll — Welthandel — Steuerreformpläne — soziale Gesetzgebung.

Deutschland Weltvolk. Kolonialpolitik. Bewaffneter Friede.

Bismarcks Ausgang. Gesamtbild der Persönlichkeit. Grundsätze bismarckischer Politik. (Lektüre: Gedanken und Erinnerungen.)

Kulturgeschichtliche Überblicke: 1. Entwicklung des deutschen Wirtschaftslebens im 19. Jahrhundert: Vom Agrar- zum Industriestaat — Agrarreform. Handwerk und Hausindustrie — Großindustrie. Kartellbewegung und Entstehung der gewerblichen Arbeiterfrage. Verkehr — Warenabsatz — Banken.

2. Entwicklung der sozialistischen Ideen im 19. Jahrhundert: Kritik der Gesellschaftsordnung — neue Auffassung: Genossenschaftsideen, sozialistische Idee. Sozialismus und Religion. Sozialismus und Arbeiterfrage. Sozialistische Systeme: Proudhon — Karl Marx — Ferdinand Lasalle.

Klasse I. 3 Wochenstunden. Gegenwartskunde.

Politisch: Nachbismarckische Politik und der Weltkrieg. Deutsche Republik: die neue Reichsverfassung. Gesichtspunkte politischen Denkens. Wirtschaftlich: Abschluß der Entwicklung im 2. Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts. Wirtschaftlicher Zusammenbruch in den Erschütterungen der Gegenwart. Die Elemente der Volkswirtschaftslehre, Wirtschaftsstufen. Einfluß der Wissenschaft — der Verkehrs- und Handelsverhältnisse. Weiterbildung der Gütererzeugung in Industrie und Landwirtschaft. Unternehmertum und Kapital. Produktionsverbände. Zwangswirtschaft. Kommunismus. Deutschlands wirtschaftliche Beziehungen zum Auslande (S. Erdkunde). Deutschland ohne Kolonien. Unsere Machtmittel zum Schutze der Volkswirtschaft: Armee — Marine — Völkerbund. Sozial: Soziale Schichtung. Einfluß des modernen Wirtschaftslebens auf die älteren sozialen Formen von Industrie, Handel und Landwirtschaft. Die Landarbeiterfrage — Arbeiterfrage — Frauenfrage — Bodenfrage — Auswanderungsfrage der Gegenwart. Bevölkerungspolitik. National: die Ostmarkenfrage — Westmarkenfrage — österreichische Frage. Rassenfrage. Außenpolitik der Zukunft: Ausblicke. Imperialismus des Auslands und Völkerbund. Geistig-kirchliche Strömungen. Schulpolitik — Kirchenpolitik. Sozialpolitik. Finanz- und Steuerreform. Abschluß: Das moderne Staatsbürgerideal. Die deutsche Idee.

Deutsche Landes- und Volkskunde einschließlich Erdkunde.]

Begonnen wird mit einer gründlichen Durchforschung der Heimat (empirisch!), die in den folgenden Jahren anlehnungsweise fortgesetzt wird. Studien an Ort und Stelle, beständige wissenschaftliche Wanderungen. Grundlegung für den gesamten späteren Unterricht in diesem Fache. Daran schließt sich eine 2 Jahre umfassende Behandlung der deutschen Landschaft und des deutschen Volkstums, beides organisch verbunden. Der Unterricht dieser drei ersten Jahre umfaßt in jedem Jahrgange sowohl die Naturgeographie einschließlich der geologischen Verhältnisse, als auch die Kulturgeographie (Wirtschaftskunde und Volkstum, einschließlich Volkssitte und Volksethos überhaupt). Diese Deutschkunde setzt sich in den folgenden Jahren mit je einer Wochenstunde fort, zu der im 4. Jahre 1, im 5. und 6. Jahre je zwei Wochenstunden außerdeutsche

Erd- und Völkerkunde treten. Dabei mag es den Wünschen des einzelnen überlassen bleiben, ob das deutsche und außerdeutsche Stoffgebiet nunmehr in 2 selbständigen Reihen sich entwickeln, mit gesonderten Lehrplänen, selbstverständlich auch da unter steter Beziehung aufeinander; oder ob beide Reihen zu einem einheitlichen Ganzen mit je 3 (im 4. Jahre 2) Wochenstunden verschmolzen werden sollen, dessen Stoffgebiet also das Ausland in seinen Beziehungen zu Deutschland (und ebenso umgekehrt) sein würde. Die Grundlagen einer allgemeinen Erd- und Völkerkunde haben den Abschluß zu bilden.

Lehrplan:

VI: Heimatforschung (einschließlich Himmelskunde).

V. u. IV: Deutsche Landes- und Volkskunde.

III: Europa; Deutschlands Beziehungen zu Europa und umgekehrt.

II: Außereuropäische Gebiete; wechselseitige Beziehungen zwischen Deutschland und diesen Gebieten.

I: Allgemeine Erd- und Völkerkunde, (einschließlich astronomische Geographie) begründet vorwiegend auf deutsche Heimatforschung.

Anmerkung: Gelegentlich der heimatkundlichen Wanderungen muß die Fähigkeit entwickelt werden, einfache kartographische Aufnahmen zu machen; diese Fähigkeit ist in den folgenden Jahren systematisch auszubauen und beständig im Unterrichte anzuwenden.

Ich lasse einen weiteren, ausführlicheren Plan folgen, der sich an die Vorschläge anschließt, die Bruno Böhme in dem „Seminar als höhere Schule" macht. (Vgl. daselbst S. 240—263!) Der Plan rechnet mit einer guten Volksschulgeographie.

	Länderkunde	Allg. Ergebnisse Anschlußstoffe u. allg. Erdk.	Astronom. Erdkunde
VI.	Heimatforschung u. Behdlg d. Heimatlandes. 1. Geländeforschung an einz. Typen (Höhenrücken, Hochlandschollen, Tieflandbecken, Durchbruchspforten v. Gewässern usw. 2. Geolog. Studien an Aufschlüssen. 3. Menschengeographie: Wirtschaft, heimatlich. Volkstum. 4. Aufnahme: Skizzen, Modellarbeiten, Meßtischblattstudien. 5. Heimatland.	Allg. Erscheinungen aus der phys. Erdkunde, Wirtschafts- und Verkehrsgeographie und Volkskunde an heimatlichen Typen.	Scheinbare Bewegungen der Gestirne in den Hauptzügen an heimatkundlichen Beobachtungen.

	Länderkunde	Allg. Ergebnisse Anschlußstoffe u. allg. Erdk.		Astronom. Erdkunde
V.	Australien mit Ozeanien Amerika.		Wesen, Anordnung u. genetische Einteilung der Inseln. Tier- u. Pflanzenzonen. See- u. Landklima. Vulkanismus. Charakteristik der betr. Menschenrassen.	Entwicklung der Grundbegriffe der astronomischen Erdkunde. Darstellung d. wahren Bewegung der Erde und der Gestirne in den Hauptzügen.
IV.	Afrika. Asien.	Ableitende Behdlg. v. Erscheinungen a. d. allg. phys. Erdkde. Wirtschafts- u. Verkehrsgeogr.; Volkskunde.	Mündungsformen der Flüsse. Deltabildung. Wüstenbildung. Passate u. Monsune. Die schwarze und gelbe Rasse. Verkehrsmittel. Weltverkehrswege. Allg. Bedingungen der Volkswirtschaft.	Erklärung der wahren Bedeutung der Meridiane und der Klimazonen. Grundzüge der Zeitbestimmung. Kalenderwesen.
III.	Europa außer Deutschland.		Bedingungen der Landeskultur. Wirtschaftsformen und -stufen. Bedingungen der Weltgeltung und Weltwirtschaft. D. geogr. Lage als wirtschaftl. Faktor. Klima u. Mensch. Die weiße Rasse.	Astronomische Geographie zusammenhängend.
II.	Deutschland (physikalisch, politisch, wirtschaftl., anthropogeogr., einschl. vergl. der wicht. Erscheinungen des Volkstums: Sitte, Sprache, Ethos. (Vgl. Deutsch u. Gesch.)	Zusammenhängende Darstellung der allgem. physikalischen Erdkunde. Geologie zusammenhängend.		Herausarbeitung der Beziehungen Deutschlands zum Auslande.
I.		Zusammenhängende Darstellung der Menschengeographie, Wirtschaftskunde, Verkehrskunde, Völkerkunde einschl. Volkstum.		
Geogr. Übungen.	In jedem Jahrgange:	1. Laufende heimatkundl. Untersuchungen in Anlehnung an den geogr. Unterricht. Erdkundl. Probleme zu anschaul. Studium an der Heimat. 2. Uebungen in geogr. Komposition (mit Hilfe der vorhandenen geographischen Literatur). 3. Uebungen im geogr. Zeichnen und dem Gebrauch geogr. Hilfsmittel. 4. Astronomische Berechnungen (meist im math. Unterricht.)		

Philosophische Propädeutik.

In den 2 letzten Schuljahren werden Psychologie und gewisse dem Verständnis zugängliche Abschnitte aus der deutschen Philosophie behandelt. Bei beiden Gebieten handelt es sich darum, für die Bildungsinhalte des Lehrplans höhere Gesichtspunkte zu gewinnen, durch Betrachtung der Organisation unseres Geistes und durch Betrachtung des allgemeinen Wesens der Stoffe.

Lehrplan:

II: Allgemeine Psychologie unter Berücksichtigung der psychischen Entwicklungen. Die physiologische Grundlage. Die psychischen Elemente. Die psychischen Gebilde: Vorstellen — Denken — Fühlen — Wollen. — Die psychische Entwicklung. — Individualität. — Sprache, Sitte, Mythus vom psychischen Standpunkte. — Die psychischen Gesetze. — Abnormitäten. Begabungslehre. — Fortlaufend Beobachtungsaufgaben. —

I: Philosophie

1. Einführung in die Normen unseres wissenschaftlichen, ethischen und ästhetischen Denkens und Fühlens, abzuleiten aus dem bisher gewonnenen Bildungsinhalte der einzelnen Fächer.

I.

Grundlage: Wichtige Grundbegriffe und Probleme der einzelnen Wissenschaften.

Mathematik: Raum- und Zahlbegriff. Mathematische Axiome. Funktionelles Denken. Verhältnis von mathematischem Denken und Anschauung.

Naturwissenschaften: Verhältnis von Gesetz und Beobachtung. Probleme exakter Beobachtung. Entwicklungslehren. Ursächlichkeit und Zweckmäßigkeit im naturwissenschaftl. Geschehen. Das Weltbild der Naturwissenschaft: Kraft und Stoff; Materialismus: Idealismus.

Geschichte: Geschichtliche Kräfte. Kausalität und Zufall in der Geschichte. Gesetze des historischen Geschehens. Fortschritt in der Geschichte.

Religion: Die Gottesbeziehung. Idee und Wirklichkeit. Normen des metaphysischen Denkens.

Ergebnis:

Logische Normen: (Wesen und Gesetzmäßigkeit des mathematischen und naturwissenschaftlichen Denkens, des geschichtlichen Denkens, des religiösen Denkens).

II.

Grundlage. Religion: Ethischer Gehalt des Christentums. Sittliche Ideen. Verhältnis von Sittlichkeit und Religion. Sittliche Entwicklung.
Deutsche Literatur: Ihre ethischen Werte. Verhältnis von Sittlichkeit und Kunst.

Geschichte: Geschichtliche Werturteile. Nationale Volksentwicklung und Sittlichkeit. Kulturelle Lebensformen und Sittlichkeit. Die großen Persönlichkeiten als historische Kräfte.

Ethische Lebenskreise: Einzelpersönlichkeit — Familie — Gesellschaft — Staat — Menschheit.

Ergebnis:

Ethische Normen (Wesen des Ethischen und seine Bedingtheit, Ideengehalt und seine Wertung. Sittliche Grundbegriffe. Sittliche Gesetze).

III.

Grundlage. Deutsche Literatur: Ästhetische Werte in der Dichtung. Ästhetische Normen der Dichtung: a) Stoffe, b) sinnliche Form. Verhältnis von Inhalt und Form. Motive. Das Werk und sein Schöpfer. Ausdruck der Persönlichkeit.

Bildende Kunst: Die gleichen Gesichtspunkte. Grenzen von Malerei und Poesie.

Musik: Absolute Musik. Programmusik. Melodie — Harmonie — Rhythmus. Verhältnis von Dichtung, Musik, Plastik. Das Gesamtkunstwerk (Musikdrama).

Ergebnis:

Ästhethische Normen (Wesen des Ästhetischen und seine Gesetzmäßigkeit, künstlerische Wertung; allgemeine ästhetische Eigenschaften der Dichtung, der bildenden Kunst, der Musik).

2. Ausgewählte Kapitel aus der Geschichte der deutschen Philosophie, soweit sie Beziehung haben
a) zu behandelten Stoffen des Lehrplans,
b) zum Geistesleben der Gegenwart.
Plato, Spinoza, Aufklärungsphilosophie, Kant, Herbart, Schopenhauer, Nietzsche. (Grundzüge! Einzelne ausgewählte Probleme.)

Ergebnisse: Lebens- und Weltanschauungen. Hauptrichtungen philosophischen Denkens. Begriffe: Erkenntnistheorie; Metaphysik. Reines Denken und Wertphilosophie.

Grundsatz: Nichts in starrer Systematik, sondern induktiv unter möglichst weitgehender Ausnützung der im Lehrplan vorhandenen Induktionsquellen (Religion, Deutsch, Geschichte, Naturkunde, Mathematik).

Anmerkung zum Lehrplan für philosophische Propädeutik: Es soll nicht versäumt werden, an dieser Stelle mit Nachdruck darauf hinzuweisen, daß durch diesen 2jährigen Unterricht in den philosophischen Gebieten die Möglichkeit gegeben ist, durch ein aufzusetzendes 7. Jahr die ganze theoretische und praktische pädagogische Ausbildung des deutschen Volkslehrers an die höheren deutschen Schulen zu übernehmen, da sich die Gründung besonderer pädagogische-

Akademien u. E. nicht empfiehlt und es andrerseits klar ist, daß auch die Universitäten die praktisch-berufliche Ausbildung der Lehrerschaft nicht übernehmen können und wollen. Denn die beiden im Lehrplan der deutschen Aufbauschule festgelegten Gebiete sind eben zugleich grundlegende Gebiete für jede pädagogische Bildung, und wenn an sie mit entsprechender Stundenzahl während des ersten Vierteljahres des aufgesetzten weiteren Jahres eine Unterrichts- und Erziehungslehre angeschlossen würde, so stünde dann die völlig ausreichende Zeit von dreiviertel Jahren zur Einführung in die Schulpraxis zur Verfügung, neben der eine besondere pädagogische Psychologie als Ergänzung der früheren allgemeinen und eine gründliche Geschichte der Pädagogik samt der speziellen Methodik der einzelnen Lehrfächer herlaufen könnte. Dieses pädagogische Studium wäre philosophisch breiter begründet, als der bisherige pädagogische Unterricht an Seminaren und käme an praktischem Wert diesem mindestens gleich. In diesem Falle würde etwa die Hälfte sämtlicher höheren Schulen aller Gattungen dieses Aufbaujahr erhalten, entsprechend der Zahl der in die verschiedenen Zweige des Lehrberufs übergehenden Schüler. Damit wäre auch die Freiheit gegeben, dieses pädagogische Jahr vor oder hinter das Universitätsstudium zu legen und damit die für manchen sehr erwünschte Möglichkeit geschaffen, eine bindende Entscheidung über den Eintritt in den Lehrberuf erst nach Abschluß der gesamten wissenschaftlichen Ausbildung zu treffen. Die Stätte der wissenschaftlichen pädagogischen Ausbildung aber würde dann die Universität, wie auch wünschenswert.

Gabelung.

Vom 5. Schuljahre ab wird die Möglichkeit geschaffen, zugunsten einer gesteigerten Arbeit in einzelnen Fächern auf andere zu verzichten. Die Entscheidung fällt, wie erwähnt, in den Fremdsprachen, der Mathematik und Naturwissenschaften. Der Schüler behält bei: entweder beide Fremdsprachen unter starker Einschränkung von Mathematik und Naturwissenschaften, oder Mathematik und Naturwissenschaften unter gleicher Einschränkung von beiden Fremdsprachen. Ob endlich eine Fremdsprache nebst Mathematik einerseits oder Naturwissenschaften andererseits unter Verzicht auf jeweils den anderen Teil der beiden Gebieten zu treiben gestattet sein soll, bliebe zu erwägen. Der Lehrplan in diesen Fächern muß daher nach dem 4. Jahre einen gewissen Abschluß erreichen.

Fremdsprachen.

Als verbindlich kommen vor allem in Frage Englisch oder Französisch. Für Englisch spricht die leichtere Erlernbarkeit, die Bedeutung als Weltsprache und die wichtigen Beziehungen der englischen Literatur zur deutschen, was für mich ausschlaggebend ist im Hinblick auf den deutschen Charakter der neuen Schulart. Für Französisch spräche der höhere grammatisch-logische Bildungswert, der aber nicht entscheidend ist, da die eigentlich sprachbefähigten Schüler im Latein einen mehr als ausreichenden Ersatz haben. Für den Fall, daß das Sprachstudium nach dem 4. Jahre abgesehen vom Ersatzunterricht aufgegeben wird, ist bei den angesetzten Stundenzahlen (je 4) und bei dem in Betracht kommenden Alter der Schüler

mindestens dasjenige Maß von Sprachbildung zu erwarten, das heutzutage zu einer gründlichen Allgemeinbildung gehört. Der eigentliche Hochbetrieb fällt dann in die 2 letzten Jahre, in denen bei der vorgesehenen Stundenzahl von je 5 (Englisch), je 6 (Latein) Wochenstunden die Schüler, die doch offenbar sprachlich interessierte Leute sein werden, zu Zielen gelangen, die völlig ausreichen werden, um die erworbenen Sprach- und Literaturkenntnisse zur Vertiefung des Deutschunterrichts fruchtbar zu machen, die das nötige Maß sprachlich-logischer Schulung gewährleisten und auch ein Quellenstudium in dem wünschenswerten Umfange ermöglichen.

In Englisch z. B. dürfte eine gründliche Kenntnis der klassischen englischen Literatur und also auch die Lektüre Shakespeares gesichert sein. Gute Lehrpläne sind in den neueren Sprachlehrbüchern genügend vorhanden. Auf die wertvollen Pläne der Lyzeen und Oberlyzeen sei noch besonders hingewiesen.

Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts.

Einführung in die Formen- und Satzlehre der fremden Sprache — soweit, daß einerseits die sprachl.-logischen Bildungswerte voll ausgenutzt, andererseits das praktische Ziel der Lektüre bedeutender literarischer Werke der betreffenden Sprache, sowie bei den modernen Fremdsprachen das des freien mündlichen und schriftlichen Gebrauchs erreicht werden.

Englisch.

Kl. VI. Phonetischer Vorkursus: Planmäßiges Erlernen der Aussprache. Musterwörter zu kleinen Sätzen verbinden. Benutzung einfachster natürlicher Hilfsmittel: Anlegen der Finger an die Kehle, Wandtafel. (Besondere Schwierigkeiten: Verwechseln von w und v, stimmlose und stimmhafte Konsonanten im Auslaut, th und s, nicht gerolltes Zungen-r am Anfang, bei auslautendem l Zunge nicht zu stark heben. Ständige Leseübungen. Auswendiglernen kleiner Sprachstücke. Chorsprechen. Singen.

Sprechübungen in jeder Stunde über Vorkommnisse und Gegenstände der nächsten Umgebung des Schülers, über Stücke aus dem Lehrbuche.

Regelmäßige und das Wichtigste aus der unregelmäßigen Formenlehre. Gelegentlich wichtige Regeln aus der Syntax, soweit sie zum Verständnis der Lesestücke nötig sind.

Kl. V. Unregelmäßige Formenlehre. Syntax des Zeitwortes. (Etwa: Rektion des Zeitwortes, Hilfszeitwörter, rückbezügliche, unpersönliche Zeitwörter, Leideform. Vom 2. Halbjahr an: Lektüre eines leichten (historischen) Schriftstellers (etwa Marshall, Our Islands Story oder Chambers, English History) Sprechübungen!

Sprechübungen in jeder Stunde. Stoffe: die Lesestücke des Lehrbuchs, Stoffe aus der englischen Geschichte.

Kl. IV. (2 Stunden Grammatik, 2 Stunden Lektüre).
Beendigung der Syntax des Zeitwortes (Zeiten und Modi, Infinitiv, Partizipium, Gerundium), Syntax des Artikels und Substantivs

Lektüre: Historische Stoffe, typische Vertreter leichterer Erzählungsliteratur.

Sprechübungen wie V.

Kl. III. (2 Stunden Grammatik, 3 Stunden Lektüre).
Beendigung der Syntax (Eigenschaftswort, Fürwort, Umstandswort Vorwort) Lektüre: Sie bildet von jetzt an den Mittelpunkt des Unterrichts. Die großen Erzähler (z. B. Goldsmith, Dickens, Scott Kipling. Poetisches aus dem Lehrbuch oder einer Anthologie. Übungen im unvorbereiteten Lesen ohne Übersetzen ins Deutsche. Zeitungen, Zeitschriften. Einhilfe des Lehrers in englischer Sprache.

Kl. II/I. Keine selbständigen Grammatikstunden.
Befestigung der Syntax. Vertiefung, wenn tunlich auch historisch. Aufsuchen des ursächlichen Zusammenhangs zwischen Sprache und Volkstum. Seltenere Erscheinungen werden nur besprochen, soweit sie zum Verständnis der Lektüre nötig sind. Synonymisches.

Lektüre: Schwierigere Prosa (z. B. Macauly, Carlyle, Ruskin) Gesichtspunkte für die Auswahl: 1. Einfluß auf die deutsche Literatur, 2. Englands innere und äußere Entwicklung.) Gebundene Sprache. Kl. II. z. B. auch Milton, Stoffe des 18. Jahrhunderts, die die deutsche Literatur beeinflußt haben, Byron. Ein Lustspiel von Shakespeare. Kl. I. Shakespeare. Innere Entwicklung der englischen Literatur auf grund des Gelesenen.

Privatlektüre von Kl. II an in steigendem Maße; im allgemeinen nur Epische und Dramatisches.

Schriftliche Übungen. Ziel: Gewisse Fertigkeit im freien schriftlichen Gebrauch der Sprache, deshalb tritt die Übertragung ins Englische stark zurück. Untere Klassen: Ab- und Aufschreibeübungen, Umformungen nach grammatischen und sachlichen Gesichtspunkten. Freie Wiedergabe des Gelesenen. Analysen. Freie Aufsätze von Kl. III. an.

VI—VI alle 14 Tage eine Klassenarbeit.

III—I alle 14 Tage abwechselnd eine Klassen- und eine Hausarbeit.

Ersatzunterricht.

Kl. III. Beendigung der Syntax unter Beschränkung auf das Notwendigste. Lektüre aus dem Stoffgebiet des Hauptkursus.

Kl. II/I. Grammatik. Wiederholungen. Prosalektüre auch aus dem Gebiete der Naturwissenschaften und der Technik. Möglichst ein Drama von Shakespeare.

Französisch.

Kl. VI. Erwerbung einer richtigen Aussprache, zunächst in einem vorbereitenden Lautierkursus, später durch fortgesetze Lese- und Sprechübungen. Aneignung eines planmäßig zu erweiternden Wortschatzes. Gramm. Konjugation der Verben auf „er" und avoir und être im Indikativ. Formenlehre: Substantiv, Artikel, Adjektiv (einschließlich Steigerung), Zahlwort. Wichtigste Fürwörter. Einige unregelmäßige Verben in wichtigen Zeiten. Gelegentlich die notwendigsten Regeln der Syntax, z. B. Wortstellung.

Kl. V. Verben auf ir und re. Konjunktiv. Fürwörter. Die gebräuch-

lichsten Verhältniswörter. Konjunktionen. Bildung der Adverbien. Reflexive Verben. Unregelmäßige Verben wie VI.

Kl. IV. Unregelmäßige Formlehre des Substantivs, Adjektivs und Adverbs. Unregelmäßige Verben.

Kl. III. Gramm. Gebrauch von avoir und être in den umschriebenen Zeiten. Wortstellung. Rektion der Verben. Gebrauch der Zeiten und Modi. Infinitiv.
Lektüre: Leichte Prosa. Zeitungen, Zeitschriften. Daneben für Klasse III/I Gebrauch einer Gedichtsammlung.

Kl. II. Beendigung der Hauptgesetze der Syntax: Partizip, Gerundium, Substantiv, Adjektiv, Artikel, Adjektiv, Adverb, Pronomen.
Lektüre: Prosa, ein modernes Lustspiel.

Kl. I Keine besondere Grammatikstunde.
Befestigung und Vertiefung der Syntax.
Lektüre. Molière. Das klassische Trauerspiel. Das Wichtigste aus der Literatur des 19. Jahrhunderts. (Romantiker.)
Prosa in der Hauptsache als Privatlektüre.

Anmerkungen:

1. Von Klasse III ab rückt die Lektüre von bedeutenden literarischen Schöpfungen der letzten Jahrhunderte, besonders derjenigen, die für die deutsche Literatur und Kultur überhaupt von Bedeutung sind, immer mehr in den Mittelpunkt des Unterrichts. Die Sprechübungen haben sich immer mehr an den Lesestoff anzulehnen und pflegen neben dem Wechselgespräch in fortschreitendem Maße auch die zusammenhängende freie mündliche Darstellung.
2. Schriftliche Arbeiten werden von Anfang an in allen Klassen als Hausaufgaben und Klassenarbeiten reichlich angefertigt. (Klassenarbeiten alle 2 Wochen.) Formen dafür sind: Diktate, Übersetzungen und Rückübersetzungen, kleine Nacherzählungen und Inhaltsangaben und schließlich die freie Behandlung eng begrenzter Themen. Die Übersetzungen ins Französische bilden erst in den oberen Klassen einen größeren Bestandteil aller schriftlichen Arbeiten.
Die vorstehenden Entwürfe zeigen deutlich den Vorzug des Englischen gegenüber dem Französischen: innere Beziehungen zum deutschen Schrifttum sind dort in weit höherem Maße möglich.

Latein.

Kl. VI. Regelmäßige Formenlehre: 1. und 2. Deklination. Das Verbum esse, 1. Konjugation, 4. und 5. Deklination, 3. Deklination. 2. Konjugation. Pronomina. Numeralia. 4. Konjugation. 3. Konjugation. Das Übersetzen möglichst an zusammenhängenden Stücken üben.

Kl. V. Deponentia. Unregelmäßige Perfekt- und Supinbildung der 4. Konjugation. Unregelmäßigkeiten im Genus und in der Deklination der Substantiva. Verba anomala (posse, ferre, esse (edere), velle, nolle, malle, ire fieri).

In beiden Klassen werden aus dem Lehrstoff des Lesebuches die wichtigsten elementaren syntaktischen Regeln abgeleitet: Orts- und Zeitbestimmungen, ablativus instr. Konjunktionen (est, ne, cum, quamquam), accusativus cum inf., participium coniunctum, ablativus

absolutus, Konstruktion der Städtenamen. Mündliche und schriftliche Rückübersetzungen.

Kl. IV. Wiederholung der Formenlehre, Kasuslehre möglichst im Anschluß an den Lesestoff. Gelegentlich Syntax des Verbums.

Lektüre: Cornelius Nepos oder ein Lesebuch nach Art der Erzählungen aus Livius usw. von Weller. Übersetzungen ins Lateinische, öftere Übungen im Rückübersetzen, gelegentliche Übungen im unvorbereiteten Übersetzen.

Kl. III. Wiederholung der Kasuslehre, Tempus- und Moduslehre. Als Lektüre Cäsar, bell. I—IV, verbunden mit Übungen im Konstruieren, unvorbereiteten Übersetzen und Rückübersetzen. Mündliche und schriftliche Übersetzungen nach einem Lehrbuche.

Kl. II. Wiederholung und Ergänzung der Tempus- und Moduslehre, der Lehre vom Infinitiv, Gerundium und Partizip.

Lektüre: Cäsar bell. gall. V—VII, Ovid, Metamorphosen nach Auswahl, Cicero pro lege Man., vielleicht Sallust.

Kl. I. Gelegentliche Wiederholungen der Grammatik, Hauptsachen der Stilistik.

Lektüre: Livius (Auswahl), Vergil, Aen. (Auswahl), Horatius: Oden, ausgewählte Epoden, Satiren, Episteln. Einige Reden Ciceros.

In jeder Klasse außer häuslichen Arbeiten monatlich eine Klassenarbeit.

Mathematik und Naturwissenschaften.

Auch hier berühre ich nur Allgemeines und Grundsätzliches.

Die Mathematik hat die bürgerlichen Rechnungsarten vorauszusetzen, mit Algebra zu beginnen und die Wiederholung und Anwendung des bürgerlichen Rechnens organisch mit dem algebraischen zu verbinden. In dem wahlfreien Unterricht des Oberkursus erreicht sie etwa die Ziele der Oberrealschule. Der nach dem 4. Jahre eventl. eintretende Abschluß wird es immerhin ermöglichen, daß die Schüler unter den angegebenen Voraussetzungen die Ziele des jetzigen Seminarunterrichts erreichen, besonders wenn noch mehr als bisher das Typische an den Stoffen hervorgekehrt wird (siehe Henkler, Einführung in mathematisches Denken, Berlin 1918). Der zweistündige Ersatzunterricht in II und I führt auch die Sprachler über dieses Ziel hinaus.

Lehrplanentwurf für Mathematik.

Ziel: Ausbildung des mathematischen Denkens mit besonderer Betonung des funktionellen Denkens. Fähigkeit der praktischen Anwendung in Wissenschaft und Leben.

Rechnen.

Kl. VI. Einführung in die Buchstabenrechnung. Die Grundrechnungsarten mit ganzen und gebrochenen, positiven und negativen Zahlen. Gleichungen 1. Grades mit einer Unbekannten und Proportionen.

Kl. V. Gleichungen 1. Grades mit mehreren Unbekannten. Graphische Darstellung empirischer Funktionen. Die lineare Funktion. — Potenzen, Wurzeln. (Quadrat- und Kubikwurzelziehen.) Funktion $y = x^n$; $y = x^{-1}$.

Kl. IV. Gleichungen 2. Grades. — Logarithmen, Exponentialgleichungen. — Exponentialfunktion und logarithmische Funktion. —

Kl. III. Gleichungen höheren Grades. Die Reihen Zinseszins- und Rentenrechnungen usw.

Kl. II. Differentialrechnung. Maxima und Minima. Die rationale ganze Funktion. Angenäherte Lösung von Gleichungen. Einfache rationale gebrochene und algebraische Funktionen.

Kl. I. Transzendente Funktionen. Wahrscheinlichkeitslehre. Überblick über die Entwicklung des Zahl- und Funktionsbegriffs.

Raumlehre.

Kl. VI. Lehre von den Linien und Winkeln, vom Dreieck, vom Parallelogramm und Trapez (Flächenberechnung).

Kl. V. Lehre vom Vieleck und Kreis. Flächenberechnung, Flächengleichheit geradliniger Figuren.

Kl. IV. Proportionen an Dreieck und Kreis. Ähnlichkeit der Figuren. Konstruktion algebraischer Ausdrücke.

Kl. III. Stereometrie. Ebene Trigonometrie.

Kl. II. Sphärische Trigonometrie. Anwendung auf die mathematische Erd- und Himmelskunde (einschließlich Kartenprojektionen).

Kl. I. Systematische Stereometrie. Analytische Geometrie. (Kegelschnitte.) Rückblick auf die Grundlagen der Geometrie.

Von den **Naturwissenschaften** gilt in bezug auf die Ziele ähnliches. Der 4jährige Unterbau treibt die Teilgebiete (Biologie, Mineralogie und Chemie, Physik) je 2 Jahre lang in 4 und die zwei folgenden Jahre in je 5 Wochenstunden. Der Oberbau mit 6 Wochenstunden, treibt Biologie und Chemie und Physik in je 2 Stunden, worin dann die Zeit für selbständige Experimentierübungen und Anweisung zu Herstellung von Apparaten (Arbeitsunterricht) eingeschlossen ist. Die eigentliche Übung in praktischer Handarbeit muß natürlich in unterrichtsfreier Zeit geschehen.

Naturkunde.

a) Biologie: 1. Ziel. Der Unterricht hat in den Lehrgängen der 4 unteren Klassen eine sich auf selbsttätige Beobachtung und rege Sammeltätigkeit gründende Kenntnis der wichtigsten Erscheinungsformen der Tier- und Pflanzenwelt zu vermitteln, durch biologische Einzelbetrachtung der typischen Vertreter des Tier- und Pflanzenreichs ausreichendes Anschauungsmaterial bereitzustellen und die unentbehrliche systematische Übersicht sicher einzuprägen. Auf dieser Grundlage sollen die Lehrgänge der beiden obersten Klassen eine zusammenfassende Einführung in die Fragen der allgemeinen Biologie bringen.

2. Stoffe.

Kl. VI. (je eine Wochenstunde Botanik und Zoologie; nicht nach Sommer- und Wintersemester getrennt.)

1. Botanik: Blütenpflanzen mit einfachem Bau; Übung im Bestimmen von Pflanzen.

2. Zoologie: Lehre vom Bau und Leben des menschlichen Körpers.

Kl. V. 1. Botanik: Blütenpflanzen mit schwierigerem Bau; Blütenbiologie; Ausbreitung der Samen. Morphologische Begriffe.

2. Zoologie: Vögel, Reptilien, Amphibien, Fische; morphologische Begriffe; Sammeltätigkeit.

Kl. IV. 1. Botanik: Gefäßkryptogamen, Lebermoose, Laubmoose. Das Linné'sche und ein natürliches System.
2. Zoologie: Gliederfüßler, Weichtiere.

Kl. III. 1. Botanik: Algen, Pilze, Flechten. Vervollständigung des Systems.
2. Zoologie: Stachelhäuter, Würmer, Hohltiere, Protozoen.

Kl. II. 1. Botanik: Physiologische Pflanzenanatomie. Physiol. Experimente in Form von Schülerübungen.
2. Zoologie: Zellenlehre, Gewebelehre, Organe und Organsysteme insonderheit des menschlichen Körpers. Anleitung zur Anfertigung zoologischer Präparate.

Kl. I. 1. Botanik: Physiologische Pflanzenanatomie. Wachstums- und Bewegungserscheinungen, Fortpflanzung. Technik des Mikroskopierens. Zoologie: Die tierischen Lebewesen als Glieder des Naturganzen. Das Zweckmäßigkeitsprinzip. Die stammesgeschichtliche Entwicklung des Tierreichs. Technik des Mikroskopierens.

Ersatzunterricht für die Sprachler.

Kl. III. Zoologie: (1. Halbjahr.) Stachelhäuter, Würmer, Hohltiere, Protozoen.
Botanik: (1. Semester) Algen, Pilze, Flechten.

Kl. II. Zoologie: (1. Semester) Zellen- und Gewebelehre.
Botanik: (1. Semester) Die pflanzliche Zelle.

Kl. I. Zoologie: Organe und Organsysteme mit besonderer Berücksichtigung des menschlichen Körpers.
Botanik: Physiologische Betrachtung der pflanzlichen Gewebe.

b) Physik: 1. Aufgaben. In den unteren 3 Klassen gelangt das gesamte Gebiet der Physik — mit Ausnahme der Elektrizitätslehre — soweit es sich auf Grund der mathematischen Vorkenntnisse behandeln läßt, zur Erledigung. In den oberen Klassen folgt für alle Lehrgänge, auch für die Sprachler, zunächst die Lehre von der Elektrizität, darauf für die Gruppe der Mathematiker die vertiefende Behandlung derjenigen Gebiete, für die mathematische Kenntnisse erforderlich sind, die Anleitung zur Ausführung technisch-physikalischer Übungen und sogenannter Schülerübungen. Für die Gruppe des Sprachler schließt sich an die Elektrizitätslehre eine ergänzende Behandlung derjenigen Stoffe der früher behandelten Gebiete an, deren Verständnis durch die inzwischen erfolgte Förderung der mathematischen Ausbildung ermöglicht worden ist.

2. Stoffe.

Kl. VI. (1 Wochenstunde) Mechanik, Statik und Dynamik fester und flüssiger Körper.
Kl. V. Statik und Dynamik luftförmiger Körper. Bewegungslehre, Akustik.
Kl. IV. Wärmelehre, Lichtlehre.
Kl. III. Magnetismus. Elektrizitätslehre.
Kl. II. Molekularphysik, -Kraft, Masse, Energie, Maße für Kraft und Energie. Vertiefende Behandlung der Mechanik.
Kl. I. Wärmelehre, Optik, Elektrizitätslehre.

Für die Sprachler (in jedem Jahrgange 1 Semester.)
Kl. III. Magnetismus. Reibungselektrizität.
Kl. II. Galvanismus. Induktionselektrizität, elektrische Strahlungserscheinungen.
Kl. I. Vertiefende Behandlung der Mechanik und Optik.

c) Chemie und Mineralogie: Das Stoffgebiet der unteren 3 Klassen beschränkt sich auf die anorganische Chemie und die Mineralogie.

Für die Gruppe der Sprachler schließt sich daran die auf zwei Jahrgänge verteilte organische Chemie an, und im letzten Jahre erfolgt eine vertiefende Wiederholung aller technologisch wichtigen Kapitel.

Die Gruppe der Mathematiker erledigt die organische Chemie in einem Jahre. Die Lehrgänge der beiden letzten Jahre bringen die wichtigsten Kapitel der allgemeinen Chemie (physikalische Chemie) zur Behandlung und führen in die qualitative Analyse ein.

Kl. VI. Elemente aus der Gruppe der Nichtmetalle. Mineralogie.
Kl. V. Nichtmetalle, Leichtmetalle. Ergänzung der Mineralogie.
Kl. IV. Schwermetalle. Systematische Mineralogie und Kristallographie.
Kl. III. Organische Chemie.
Kl. II. Physikalische Chemie.
Kl. I. Fortsetzung und qualitative Analyse.

Für Sprachler.

Kl. III. und II. Organische Chemie.
Kl. I. Technologie.

Anmerkung: Nach erfolgter Gabelung am Beginn des 3. Schuljahres besteht nun die Möglichkeit, für die naturwissenschaftliche Gruppe die Fremdsprachen und für die fremdsprachliche Gruppe den naturwissenschaftlich-mathematischen Unterricht völlig aufhören zu lassen, oder in beiden Gruppen mit je 2 Wochenstunden einen Ersatzunterricht einzuführen. Auf diese letztere Weise würde das fremdsprachliche Können der Naturwissenschaftler und die mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung der Fremdsprachler noch weiter gefördert und zu einer wünschenswerten Höhe geführt. Aber unverkennbar entsteht dadurch eine weitere Belastung der Schüler in den Oberklassen, die Zeit für selbständige Arbeiten wird wiederum verkürzt und der Grundsatz der Gabelung und deren Vorzüge beeinträchtigt. Wie man sich entscheidet, das wird abhängen von den grundsätzlichen Anschauungen des einzelnen über die Bedeutung der fremdsprachlichen Kenntnisse, den Wert einer möglichst harmonischen Ausbildung, über die Notwendigkeit weitgehender selbständiger Arbeit der Schüler und über den Wert, den man einer klaren Differenzierung innerhalb der einzelnen Arten höherer Schulen beimißt. Wer die Reformbestrebungen der letzten Jahre sich wirklich zu eigen gemacht hat, wird davon überzeugt sein, daß dieser neue Schultyp nur dann volle pädagogische Bedeutung gewinnt, wenn hier einmal wirklich Ernst gemacht wird sowohl mit dem Prinzip der Selbständigkeit als der Berücksichtigung der Sonderbegabungen durch Gabelung, die von einem gewissen Zeitpunkt aus zur Gruppenbildung führt. Wir müssen uns endgültig abkehren von den Methoden dilettantischer Vielseitigkeit zugunsten einer wirklichen und innerlichen Durchdringung der Sache, die die Auffassungskraft und die

Fähigkeit der Wertung der Dinge heranbildet. Immerhin will mir scheinen, daß ein Ersatzunterricht von 2 Wochenstunden die erwähnten grundsätzlichen Forderungen nicht entscheidend beeinträchtigt.

Turnen und körperliche Kultur.

Wenn hier 2 Wochenstunden zunächst wenig erscheinen, so kann doch der Vorteil, daß die Schüler zur Teilnahme an freien Spiel- und Sportvereinigungen in gewissem Umfange verpflichtet sind, gar nicht hoch genug bewertet werden. Auch einem Kursus für körperliche praktische Arbeit lege ich hohe Bedeutung bei.

Ein Überblick über den gesamten Bildungsgehalt, wie ihn diese deutsche Oberschule vermittelt, zeigt, daß bei aller Betonung des deutschen Charakters dieser Bildung die alte klassische Forderung einer harmonischen Bildung doch auch nicht unberücksichtigt geblieben ist, und daß trotz der hohen Wertung des Deutsch-Völkischen der Blick auch über die nationalen Grenzen hinausgelenkt wird auf die bedeutendsten Erscheinungen der Weltkultur. Mit dem nationalen Idealismus aber verbindet sich zugleich ein Zug aufs Lebenspraktische. Gebrochen ist mit jener Umkehrung der Werte, die darin lag, daß in deutschen höheren Schulen fremde Gedankenwelten vorherrschten vor der deutschen. —

C. Unterrichtsgrundsätze.

Es kann sich im folgenden nur darum handeln, diejenigen Unterrichtsgrundsätze hervorzuheben, die als Ausdruck des Geistes, der die ganze Bildungsarbeit an der deutschen Aufbauschule beseelen muß, für alle Unterrichtsfächer unbedingt maßgebend sind.

I. Aus dem Seite 35 für den Unterricht im allgemeinen formulierten Bildungsziel geht fürs erste hervor das Streben nach *Wissenschaftlichkeit des Unterrichts* im weitesten Sinne. Wissenschaftlichkeit bedeutet in diesem Zusammenhange keineswegs nur, daß der übermittelte Unterrichtsstoff wissenschaftlich einwandfrei sein muß. Ueber diese Selbstverständlichkeit hinaus soll vielmehr betont werden, daß der Weg, auf dem das Wissen erworben wird, in seinen Grundzügen den Methoden wissenschaftlicher Forschung folgen muß, und zwar nicht etwa, damit Unterrichtsergebnisse von selbständigem wissenschaftlichem Wert erzielt werden, sondern nur, damit der Schüler in den *Geist wissenschaftlicher Arbeitsweise* eindringt. Was heißt das im einzelnen? Es ist zunächst erforderlich, daß dort, wo es sich um Auffassung von Einzeltatsachen als Ausgangspunkte der Unterrichtsarbeit handelt (Naturwissenschaften!), diese Auffassung in rechter Weise geschieht. Der Schüler muß durch selbständiges Beobachten und Versuchen den Einzelfall prüfen und so in wirklichem Kontakt mit der Sache einwandfreies Beobachtungsmaterial sammeln. Fehlerquellen muß er (gegebenenfalls unter Führung des Lehrers) auffinden und, wenn irgend möglich, selbst beseitigen. So wird er von vornherein an *wissenschaftliche Exaktheit* gewöhnt.

Bei der auf die Aufnahme und Sammlung folgenden Sichtung der Einzelheiten ist dem Grundsatze der Wissenschaftlichkeit insofern Rechnung zu tragen, als sich in jeder Unterrichtseinheit vom Ziele aus streng logisch der Gang der Untersuchung aufbauen muß. So lernt der Schüler

praktisch allmählich die Wirkung der leitenden Idee kennen, unter der die Einzelerfahrungen erst zur Einheit zusammengefügt und wissenschaftlich ausgewertet werden können. Immer mehr erhebt er sich zu zielbewußter Anwendung der Forschungsmethode, die aus Erfahrung als zuverlässig erkannt ist; und wird bewahrt vor ziel- und fruchtlosem Herumprobieren.

Liegt ein organisches Ganzes als Unterrichtseinheit vor (Dichtung!), so gilt es, von vornherein zu dem Kristallisationspunkte des Stoffes vorzudringen, von dem aus sich dann rückschauend und prüfend zugleich all die Fäden verfolgen lassen, die in diesem geistigen Mittelpunkt zusammenlaufen. So reift allmählich das Verständnis für die verschiedenen typischen Wege zu wissenschaftlichem Erkennen. Der Schüler sieht ein, daß die Forschungsmethoden nichts Starres sind, sondern sich dem Gegenstande anzupassen haben, daß also jedes Fach seinen eigenen Geist hat, den der Forscher erfassen muß, wenn er mit Erfolg arbeiten will.

Bei dem oben erwähnten Zurückverfolgen der Fäden, die im geistigen Mittelpunkte des Stoffes zusammenlaufen, offenbaren sich neue Gesichtspunkte für die Auffassung. So bietet sich Gelegenheit, einzudringen in die unendliche Vielgestaltigkeit der im Einzelfalle vereinigten Kräftezusammenhänge; dagegen wird als unwissenschaftlich erkannt jene Beobachtungsweise, die von vornherein nur das Geläufige und Bekannte aus jeder Einzelerscheinung herausliest und deshalb nie zu neuen Ergebnissen führen kann. So ergibt sich weiter im Interesse der Wissenschaftlichkeit der Grundsatz: Streben nach Vielseitigkeit im Erfassen des Einzelfalles und größerer Zusammenhänge.

Ihm stellt sich als Ergänzung die Forderung nach Vielseitigkeit der Wiedergabe zur Seite. Denn zeichnerisches und plastisches Nachgestalten, mündliche und schriftliche Wiedergabe, Umformungen und selbständige Anwendung gewonnener Erkenntnisse auf verwandte Gebiete erweitern und vertiefen nicht nur die Aufnahme und die innere Verarbeitung, sondern bilden gleichzeitig für Lehrer und Schüler ein unschätzbares Mittel der Kontrolle darüber, inwieweit die bisher genannten Grundsätze der Wissenschaftlichkeit erfolgreich durchgeführt worden sind.

II. Die Forderung der Vielseitigkeit in der Wiedergabe ist eben aufgestellt worden von dem beherrschenden Grundsatze der Wissenschaftlichkeit des Unterrichts aus. Wenn man jedoch in erster Linie die praktischen Wirkungen ins Auge faßt, die sie für die Aneignung des Stoffes hat, leitet sie bereits hin zu den Normen der Aneignung, von denen nun gesprochen werden soll.

Von vornherein sei hier hervorgehoben, daß für uns bei dem Moment der Aneignung das Schwergewicht nicht liegt auf dem gedächtnismäßigen dauernden Gegenwärtighaben aller Wissensstoffe, das Lehrern und Schülern so viele bittere Stunden bereitet. Wenn sich dies auch nie ganz entbehren läßt, so kann es unserer Ueberzeugung nach doch noch viel mehr zurücktreten, als es gegenwärtig geschieht. Nicht zum Schaden des Unterrichts, aber zugunsten anderer für eine wahrhaft bildende Aneignung der Unterrichtsstoffe wichtigerer Momente, die bisher notgedrungen nicht in dem Maße betont werden konnten, wie es ihrer Bedeutung zukommt.

Als erstes: das Prinzip der Arbeit als körperlicher und geistiger Selbsttätigkeit. Man gehe unter diesem Gesichtspunkte nur einmal die einzelnen Fächer an Hand der vorstehenden Lehrpläne durch und sehe, wie z. B. in Religion (praktische sozial-ethische Arbeit); in Geschichte, in Heimatkunde und Deutschkunde (Wanderungen mit praktischen geologischen und kartographischen Arbeiten) und Naturwissenschaften (praktische Schülerübungen) der Rahmen zur Verwirklichung des Arbeitsgedankens gezeichnet ist. Besonders betont aber sei an dieser Stelle, welch fruchtbares Gebiet zur Durchführung des Arbeitsprinzips in allen Fächern die sogenannten Hausaufgaben darstellen. Hier sollten die bloßen Reproduktionsleistungen immer mehr zurückgedrängt werden zugunsten von Arbeiten, die zwar das Verständnis des im Unterricht behandelten Gebiets voraussetzen, an sich aber wieder selbständige Leistungen sind (z. B. in Zoologie: Wechsel der Gesichtspunkte, andere Vertreter derselben Gattung, parallele Erscheinungen; in Biologie und Physik: Herstellung von Präparaten und Apparaten; in deutsche Heimat- und Deutschkunde: Verfolgen lautgesetzl. Erscheinungen im Heimatdialekt, geschichtlich merkwürdige Orte und Einrichtungen u. a. m.)

Wenn die Hausaufgaben in dieser Weise gestellt werden, wird gleichzeitig ein zweites wichtiges Prinzip der Aneignung wirksam. Die Erfahrung lehrt, daß nur die Stoffe im vollen Sinne zur Assimilation (Apperzeption) gelangen, die in möglichst vielseitige Verknüpfung mit allen Funktionen des Seelenlebens treten, also nicht allein mit dem Vorstellen, sondern auch mit dem Gefühls- und Willensleben. Und dies geschieht bei der gekennzeichneten Durchführung des Arbeitsgedankens in hohem Maße. Zu jedem selbsttätig arbeitend aufgefaßten Stoffe gewinnt der Schüler von selbst jenes feste innere Verhältnis, das die beste Bürgschaft für das mit so heißem Bemühen erstrebte „dauernde" Behalten ist: der betreffende Stoff rückt für den Schüler in psychologische Nähe.

Da aber diese Art der Verarbeitung mehr Zeit erfordert, als bisher durchschnittlich dem einzelnen Stoffe gewidmet werden konnte, so ergibt sich als notwendige Konsequenz, daß in allen Fächern (auch in Geschichte!) gebrochen werden muß mit dem Grundsatze unbedingter Vollständigkeit. An seine Stelle muß der Grundsatz treten: typische Stoffe mit größter Gründlichkeit. Dann wird zwar der Typus des „wandelnden Lexikons" unter den Schülern seltener werden; dafür aber wird wirkliches Interesse an der Sache und Arbeitsfreudigkeit zunehmen, abgesehen davon, daß dem beherrschenden Grundsatz der Wissenschaftlichkeit von hier aus ebenfalls nur gedient wird.

Das letztere gilt auch von dem Grundsatz: Wechsel in der Anwendung charakteristischer Behandlungsformen; denn hierdurch erhält der Schüler Gelegenheit, die wesentlichen Züge der verschiedenen Behandlungsformen zu vergleichen, und so wird jenes Bewußtwerden des Weges erreicht, das bereits im Interesse der Wissenschaftlichkeit als Forderung aufgestellt wurde. Ferner wird durch den Wechsel in der Behandlungsweise das Interesse des Schülers immer wieder belebt, was dem durchaus nicht nebensächlich erscheint, der mit uns die Grundanschauung teilt, von der aus alle angeführten Unterrichtsgrundsätze aufgestellt wurden: der Fachunterricht darf für den Schüler nie ein

bloßes passives, widerwilliges Aufnehmen von Stoffen sein, die ihm innerlich doch fremd bleiben, sondern muß (auch an der höheren Schule, und hier erst recht) im Dienste der Persönlichkeitsentwicklung stehen. So führen diese Normen der Wissenschaftlichkeit und pädagogischen Aneignung hin zu den beiden großen Forderungen, die das Leben an die Arbeit der Schule stellt: Persönlichkeitsbildung und sozialer Geist. Das Leben ruft nach Persönlichkeiten, heute vielleicht mehr denn je, und das wahre Wesen des Menschheitsdaseins ist soziale Betätigung. Diese Forderungen gehen mit denen der Wissenschaftlichkeit in eine reine Einheit ein, darum rufen schließlich Leben und Wissenschaft uns Erziehern die eine Losung zu: **Schafft die durchgebildete soziale Persönlichkeit!** Das ist der Punkt, von dem aus die Reform des höheren Schulwesens einzusetzen hat: Mehr Persönlichkeitsbildung, mehr Umsetzung in selbsttätiges Leben! Damit führt uns unsere Betrachtung zu den Ausgangspunkten dieser Schrift zurück. Im Hinblick auf dieses Ziel wird der Idee der Konzentration der Stoffe, der inneren Einheit des Unterrichts noch ein besonderer Abschnitt gewidmet.

D. Konzentration. Innere Einheit.

Verknüpfung des Einzelnen, Beziehung und Zusammenhang, das Wesen aller denkenden Betrachtungsweise! Das ist der eigentliche Sinn der Konzentrationsidee, daß aus der Gesamtheit aller Bildungselemente ein organischer Zusammenhang, eine einheitliche Weltanschauung entstehe, deren dreifache Richtung, die wissenschaftliche, sittlich-religiöse und künstlerische Betrachtungsweise der Welt zu einer letzten und höchsten Einheit verschmilzt, die ihre Verkörperung in der einheitlichen Gesamtpersönlichkeit findet. Jeder rechte Unterricht muß in dieser organischen Verknüpfung des Ganzen gipfeln.

1. Ich entwerfe nur in großen Zügen andeutungsweise das Bild. Da sind zuerst Beziehungen von Fach zu Fach, vor allem zwischen den Teilgebieten der einzelnen großen einheitlichen Fachgruppen: die deutschvölkisch gerichteten Geisteswissenschaften, die Kunstfächer, die Fremdsprachen, Realwissenschaften und die philosophischen Fächer.

Im Bereich der letztern besteht ein äußerst enges Verhältnis zwischen Psychologie, Normwissenschaften und den geschichtlichen Kapiteln der Philosophie. Die Psychologie schafft wichtige Voraussetzungen für die beiden anderen Gebiete, die letzteren arbeiten zum Teil mit den Begriffen der Psychologie, demgemäß greift der Unterricht hier beständig herüber und hinüber, und der Schüler empfindet bei rechtem Betrieb sehr deutlich die innere Einheit des Ganzen.

Das Gebiet der deutschvölkischen Geisteswissenschaften und Künste verknüpft sich nicht minder einheitlich. Literarische Stoffe haben häufig einen geschichtlichen Hintergrund, sind oft der Geschichte selbst entnommen; der literarhistorische Geist der poetischen Werke wird erfaßt auf Grund der geschichtlichen Kenntnis der Zeit ihrer Entstehung, denn der Dichter wurzelt ja in seiner Zeit. Umgekehrt kann der Geschichtsunterricht aus den Zeitbildern, Handlungen und Persönlichkeiten der Dichtungen, die in der Literaturstunde behandelt werden, notwendige Anschauung finden. Selbstverständlich gehen beide Fächer unbeschadet dieses schönen

Füreinanders — wie auch alle anderen — ihren selbständigen natürlichen Gang. Der Gruppe der deutschbetonten Fächer haben wir mit vollem Bewußtsein auch den Religionsunterricht eingefügt. Wir wissen natürlich, daß das Christentum an und für sich international ist, aber so wahr bei Aufnahme irgend eines fremden Kulturgutes die Aneignung noch stets in Form eines großen Apperzeptionsprozesses sich vollzog, bei dem der neu zu erwerbende Gehalt durch Art und Charakter des Aneignenden stark beeinflußt wurde, so wahr hat auch die christliche Religion auf deutschem Boden ihr besonderes deutsches Gepräge erhalten. Daher aber habe ich auch Gewicht darauf gelegt, gerade die christlich-religiösen Gedanken deutscher Persönlichkeiten im Religionsunterrichte stark zu würdigen. Und da werden sich nun ganz von selbst zahlreiche Fäden anspinnen, die zur Literaturkunde hinüberführen. Weiter entstehen feine Verbindungen dadurch, daß beide Fächer an der philosophischen Weltanschauung der Schüler arbeiten. Diese Arbeit an der Persönlichkeit bringt sie einander nahe und schafft auch Beziehungen mit der Geschichte. Ferner hat es der Religionsunterricht in weitem Umfange mit der Behandlung poetischer Werke zu tun. Die ganze geistige Atmosphäre gleicht sich damit der des Deutschunterrichts an. Besonders innig aber gestaltet sich die Beziehung zwischen beiden Gebieten da, wo der deutsche Unterricht die religiöse deutsche Dichtung bespricht (das Motiv der Andacht, der religiösen Festigung des Gemüts) und wo die Literaturgeschichte das deutsche Kirchenlied überblickt. Endlich steht die Kirchengeschichte einerseits in enger Verbindung mit dem Geschichtsunterricht, sie leistet aber auch wichtige Vorarbeit für die spätere philosophische Propädeutik, soweit sie eine geschichtliche Darstellung der Entwicklung religiöser Lebensanschauung auf deutschem Boden ist. — Nun tritt die bildende Kunst in den Kreis dieser Fächer, fördert das Verstehen und das Erleben, indem sie deren Menschheitsgehalt in Kunstwerken vor Augen führt, ideal verschönt und doch auch lebenswahr. Eine ähnliche Bedeutung gewinnt die Musik, zu der auch von den sprachmusikalischen Eigenschaften der Dichtung her die Verbindungslinien gezogen werden können. Man unterschätze doch ja nicht deren allgemeinen Bildungswert und ihre Bedeutung als Vermittlerin von idealen Menschheitswerten. Wenn sich Religion, Deutsch und Geschichte den Gehalt der Kunstfächer in rechter Weise zu nutze zu machen wissen, was voraussetzt, daß auch diese neuen Unterrichts-, besser Lebens- und Kulturgebiete auf diese Konzentration eingestellt werden, dann rechtfertigt schon dieser große Gewinn allein ihre Aufnahme in die höheren Schulen. — Weiterhin ist's das Merkmal des Ästhetischen, das einen gemeinsamen Beziehungspunkt für alle Fächer mit künstlerischem Einschlag darstellt, also für Deutsch, Bildende Kunst und Zeichnen, Musik, auch Religion und schließlich nicht zu vergessen die Körperkultur. Sehr wichtig ist für den Erfolg dieser Fächer, daß vergleichende Blicke herüber und hinüber gehen, damit bei aller Verschiedenheit der Stoffe und der Techniken das Übereinstimmende in aller Kunst neben dem Gegensätzlichen anschaulich erfaßt und begrifflich geformt werde. Damit bauen sich die Fundamente für die spätere Ästhetik, die dann ihrerseits die gebotenen Voraussetzungen gründlich ausnutzt und Einheit und Norm in diesen Gebieten zusammenfassend erkennen läßt.

Ein guter fremdsprachlicher Unterricht wird nie darauf verzichten, Grammatik und Stilistik und was sonst dazu reizt, vergleichend zu behandeln. Auch das deutsche Gymnasium wird immer eine große Anzahl Schüler haben, die zwei Fremdsprachen betreiben. Noch wichtiger ist der Vergleich mit der Muttersprache und die Beziehung fremder Werke auf die muttersprachliche Literatur. (Vgl. die betr. Lehrpläne.)

Endlich die mathematischen und realistischen Fächer samt ihrem Grenzgebiet, der Deutsch- und Erdkunde. Sie stehen unter sich in engstem Zusammenhange. Die Fülle der Beziehungen ist mit wenig Worten gar nicht zu erschöpfen. Zieht man die Linien von der Mathematik her, so sieht man sich alsbald hingeführt zur mathematischen Geographie, zur Physik und schließlich auch zur physikalischen Erdkunde — Biologie, Mineralogie und Chemie bilden wiederum eine innige Einheit. Kommt man vom geographischen Unterrichte her, so ist die Gelegenheit zur Verknüpfung mit der Mathematik natürlich ebenso mannigfaltig, auch mit der Biologie — man denke nur an die Pflanzen- und Tiergeographie. Die Geologie selbst, als Teil der Erdkunde, steht ja auf der Grenzscheide zwischen Erdkunde und Naturkunde und fordert geradezu zu Verknüpfungen auf.

2. Die Verbindungslinien mehren sich nun außerordentlich, wenn man die Beziehungen und Berührungen von Fachgruppe zu Fachgruppe untersucht. Da soll zuerst nochmals nachdrücklich gesagt werden, daß alle Einzelwissenschaften ihren Beitrag liefern zum Unterbau für die Philosophie, und wenn diese später die Normen und Gesetze unseres Denkens, Fühlens und Wollens erkennen lehren soll, muß sie sich auf allgemeinere Denkergebnisse der Einzelwissenschaften stützen können; es ist daher nur natürlich, daß letztere bei der Fassung ihrer allgemeinen Erkenntnis immer deren philosophische Ausmünzung schon im Auge behalten. In Betrachtungen über Raum und Zahl und die Voraussetzungen und Grundlagen der Geometrie, über Kausalität und Finalität in der Naturwissenschaft, über den Entwicklungsbegriff, das physikalische Weltbild, über die geschichtlichen Kräfte und Gesetze, Wesen des geschichtlichen Geschehens und seine Bewertung, in Fragen nach dem sittlichen und dem künstlerischen Gehalt der Dichtung, nach Art und Bedeutung des religiösen Erlebens schaffen die einzelnen Fachwissenschaften beständig Bausteine herbei, die der philosophischen Propädeutik es ermöglichen, abschließend dann Wesen und Wert des menschlichen Denkens, Fühlens und Wollens und seiner einzelnen Richtungen zu beurteilen. Einzelwissenschaften und Philosophie müssen dem Schüler als Glieder eines großen fortschreitenden Induktionsprozesses erscheinen; dann besteht das rechte innere Verhältnis beider Gebiete. Vom vorletzten Jahre ab muß sich die Einzelwissenschaft auch die philosophischen Kenntnisse der Schüler zu nutze machen und auch zu psychologischen Deutungen der Tatsachengebiete der Einzelwissenschaften schreiten. Endlich sind es die philosophiegeschichtlichen Fragen, die von dem philosophischen Gehalte einzelner Fachwissenschaften her ihre Beleuchtung empfangen (Religion, Deutsch, Kunst, Naturwissenschaft) und die dann wiederum ihrerseits jene durchleuchten: Lessing und die Aufklärungsphilosophie, Goethe und Spinoza, Schiller und Kant, Darwin und der Entwicklungsgedanke, Hebbel und der Pessimismus,

Richard Wagner und Nietzsche. Das innerste Merkmal der ganzen philosophischen Propädeutik ist diese ihre große Kraft der Konzentration.

Nun wurde schon berührt, wie sich die Beziehungen knüpfen zwischen Fremdsprachen, Deutsch, auch Geschichte und Philosophie. Die deutsche Literatur leitet in ihrer geschichtlichen Entwicklung hinüber, bald zur Antike, bald zu Franzosen und Engländern und deren Literaturen.

Aber auch jene feineren Fäden nach den Realwissenschaften hin sollen nicht ganz übersehen werden, die sich anknüpfen lassen bei der Vertiefung in gewisse religiöse Fragen, bei der Betrachtung naturphilosophischer Dichtungen oder gewisser Naturmotive in der Dichtung. Und wenn umgekehrt der naturwissenschaftliche Unterricht, die Astronomie, die Erdkunde bisweilen auch einmal den Stimmungsgehalt ihrer Stoffe fühlbar machen, so bedeutet das noch nicht gleich ein Abirren von der Bahn der Wissenschaftlichkeit, sondern lediglich eine pädagogische Vertiefung der Bildungsarbeit. Gerade die Deutsch- und Erdkunde in ihrer Mittelstellung zwischen Natur- und Geisteswissenschaften ist auch heute noch wie einst zu Ritters Zeiten in ganz besonderem Maße konzentrierende Wissenschaft. Deutsche Sitte und Volkskultur weisen hinein in den Religions-, Deutsch- und Geschichtsunterricht, für die Geschichte kennzeichnet die Erdkunde außerdem den Schauplatz und die natürlichen Bedingungen menschlichen Handelns. Die Geschichte aber auf ihrem Gipfelpunkte mündet ein in die Darstellung der Volkswirtschaft der Gegenwart und berührt sich hier direkt mit der Geographie. In der Natur- und Landschaftsmalerei aber tritt dieses ungesuchte Verhältnis zu den Realwissenschaften wiederum zu Tage, und das wird im Zeichnen dem Schüler bei eigenem Schaffen um so klarer bewußt. Wir dürfen sagen: Es gibt für den denkenden Lehrer schlechterdings keine Möglichkeit, in dem gesamten wissenschaftlichen Unterrichtsbetrieb irgend etwas zu isolieren und ohne Zusammenhang zu lassen

3. All dieser Beziehungsreichtum gipfelt schließlich in zwei allgemeinen Ideen. Der gesamte Unterricht muß jene große Erkenntnis anbahnen, die Goethe im 2. Teile des Faust als eines der Hauptergebnisse seiner langen Gedankenarbeit so nachdrücklich verkündigt und auf deren Grunde dann auch Karl Ritter seine Erdkunde aufbaute, *die Erkenntnis der Abhängigkeit alles Geistigen von realen Wirklichkeiten*, des Geistes vom Stoffe, des Menschen mit all seiner Kultur von der Natur und allen ihren offenbaren und geheimen Kräften. Das ist einer der fruchtbarsten Gesichtspunkte vertiefender Konzentration. Er gilt für alle Geisteswissenschaften wie für die Realwissenschaften, aber er weist uns zugleich auch hin auf das tiefe innerliche Band zwischen beiden Gruppen: er erklärt uns, warum die formalen Vorzüge, die die Realwissenschaften mit ihrer sicheren Gewißheit des Denkens besitzen, schließlich in bestimmtem Umfange auch den Geisteswissenschaften zugute kommen und für sie zum geistigen Zuchtmittel werden. Humane und reale Bildungselemente greifen eben wechselseitig in einander, und gerade diese Einheit schärft den Blick für den Zusammenhang alles Seienden.

Der andere Gesichtspunkt, von fast noch größerer Weite, ist der *Funktionsbegriff*. Auf der Suche nach dem großen inneren Zusammenhang des menschlichen Denkens, der über alle Einzelwissenschaften hinausgreift, stoßen wir immer wieder auf diesen Begriff als

die große einheitliche Idee, von der alles wissenschaftliche Denken getragen ist. Wo wir immer die Welt der Erscheinungen anfassen, immer erblicken wir Abhängigkeitsverhältnisse gesetzmäßiger Art zwischen den veränderlichen Größen, und auch die Werte, die wir in den Erscheinungen zu erkennen vermögen, werden diesem gesetzmäßigen Spiel der Kräfte mit unterworfen. So schauen wir die Welt in ihrer großen, gesetzmäßigen Relativität, auch außerhalb des Bereichs der Mathematik und Naturwissenschaften. „Alles, was Menschen tun und treiben, ist abhängig von dem Vergangenen und wirkt unaufhaltsam auf das Kommende." „Wohin wir blicken, in die vergangenen Zeiträume der Geschichte, in die Tiefen der vergleichenden Sprachwissenschaften, in das Werden und Vergehen der Rechtsnormen, in das Reich der Bewegungen des unendlichen Weltenraumes wie in die enge Welt unserer seelischen Natur — überall taucht der Funktionsbegriff, vielleicht sagen Sie auch der Kausalbegriff auf. Überall fühlen wir die Gewalt, die alle Wesen bindet." (Kerschensteiner, Der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht.) Diese dunkle Kausalgewalt, deren Wesen niemand ergründet, in ihrer Wirkung überall zu lehren, ist die eine große Aufgabe aller Bildungsarbeit der Schule, sie begreifen zu lehren sowohl in der Welt der realen Erscheinungen, wie des Sittlichen und des Ästhetischen, das ist zugleich die Schule unserer Kraft, unserer Einsichten und Werturteile, unseres Tuns und Handelns. So wird diese Schule des kausalen, „funktionellen" Denkens zugleich zur Schule der Erziehung. Das ist die erziehende Macht des wissenschaftlichen Unterrichts, und wir sehen: so verstanden ist alle Arbeit auch in der höheren Schule Erziehungsarbeit, „erziehender Unterricht" auch hier, die wissenschaftliche und die erziehliche Aufgabe zu einer völligen Einheit verschmolzen, die erziehliche Kraft liegt immanent im wissenschaftlichen Wesen eingeschlossen.

Diese höchste Idee der Konzentration setzt ein inniges Zusammen- und Füreinanderarbeiten aller Lehrpersonen an einer Anstalt voraus, eine Arbeitsgemeinschaft, die in allen Gebieten aufrecht zu erhalten, die vornehmste Aufgabe des Leiters der Anstalt ist. Hier soll nicht eine mechanische, sondern eine organische Arbeitsteilung herrschen, organische Arbeit aber verlangt, daß der Blick von der Teilleistung des einzelnen stets hinüberschweift zum Ganzen, damit Stellung und Bedeutung des Einzelnen im Ganzen nie verkannt werde. Eine unendliche Aufgabe — unendlich wie alles in der Bildungsarbeit.

So malt sich uns das Bild der Reform der Lehrerbildung, die zur Einheit des ganzen Lehrerstandes führen muß, und das Bild der modernen „deutschen" höheren Schule, die sich auf der 8-jährigen deutschen Volksschulbildung aufbaut. Andere werden es sich in vielen Punkten anders denken. Einzelheiten aber sind auch hier nicht das Wesentliche, auf das Grundsätzliche, auf den Geist der Sache kommt es an, und sodann auf die rechte Art der Umsetzung des Gedankens in die Wirklichkeit des schulischen Lebens. Die Winke, die das geschriebene Wort für diese letztere Aufgabe geben kann, reichen natürlich nicht heran an die schöpferische Tat selbst. Mögen sich für die Schöpfung dieser neuen Schule genügend Männer finden, die die Theorien in wirkliches pädagogisches Leben umzusetzen wissen, also daß wir bald mit Befriedigung sprechen dürfen: Am Ende war die Tat.

Inhalt

	Seite
Vorwort	3
I. Reform der Lehrerbildung und Schulreform überhaupt	5—32
Die Lehrerseminare als Lehrerbildungsanstalten	5—9
Aufgaben des Volkslehrers und die daraus zu folgernde Ausbildung	10—13
Lehrerbildung und Bildung anderer geistig arbeitender Berufe	13—15
Der Volkslehrer und das Deutschtum; das deutsche Gymnasium	15—18
Akademischer Abschluß der Lehrerbildung. Universität oder Bildnerhochschule	18—23
Einführung in die Schulpraxis	23
Wesen der Reformen in der Bildungsfrage	24
Wesen der Reformen in den Amtsverhältnissen des Lehrers	25—26
Die Schulforderungen des Deutschen Lehrervereins	26—32
2. Die deutsche Aufbauschule	32—76
A. Allgemeines. Lehrziel, Lehrgebiete, Grundsätze des Lehrplans und der Methode	32—37
Stundenplanentwurf	34—35
B. Einzelnes: Religionsunterricht	37—39
Deutschunterricht 39—40	42—45
Bildende Kunst und Zeichnen 41	46—48
Musikunterricht	48—49
Geschichtsunterricht (Deutsche Staats-, Wirtschafts- u. Spezialgeschichte)	49—55
Deutsche Landes- und Volkskunde einschl. Erdkunde	55—57
Philosophische Propädeutik	58—60
Gabelung	60
Fremdsprachen	60—64
Englisch	61 f.
Französisch	62 f.
Latein	63 f
Mathematik	64—65
Naturkunde	65—68
Turnen	68
C. Unterrichtsgrundsätze	68—71
D. Konzentration. Innere Einheit	71—75

Verlag von Julius Beltz in Langensalza

In den

Aktuellen Fragen

aus der Pädagogik der Gegenwart

erschienen bisher 47 Hefte,

die auf den Tisch jedes Lehrers gehören!

Erwähnt seien nur folgende Werke:

Psychologie und Schule

von Dr. O. Lipmann

Preis 5,— Mark * Preis 5,— Mark

Experimentelle Psychologie

von Heinrich Eger

Gebunden 7,50 Mark * Gebunden 7,50 Mark

Ausführliche Lehrpläne und Stoffverteilungen

für den neuen Geschichtsunterricht

in den 1-, 3-, 7- und 8klassigen Volksschulen

von M. Reiniger

4. Auflage * Preis 3,— Mk.

Verlag von Julius Beltz in Langensalza

Jeder Gebildete, wie überhaupt jeder, der sich **schulpolitische Aufklärung** verschaffen will,

kann die äußerst preiswerte Schriftenreihe:

Schulpolitische Bücherei

herausgegeben von G. Wolff, Berlin

nicht entbehren

Sie gibt über alle im Mittelpunkt stehenden brennenden schulpolitischen Fragen klare und belehrende Auskunft

Bisher erschienen 18 Hefte, darunter:

Die Schulprogramme der verschiedenen politischen Parteien

Zuletzt erschien Heft 17:

Staat und Kirche

von Dr. phil. A. H. Rose

Preis 4,50 Mark * Preis 4,50 Mark

Und Heft 18:

Elternbeiräte

Ein Beitrag zur Förderung der Gemeinschaftsarbeit von Eltern und Lehrern (Schule und Haus)

von Hermann Friedrich

Preis 3,— Mark * Preis 3,— Mark

Die deutſche Oberſchule als deutſche Kulturſchule.

Von

Adolf Bauſer,

Profeſſor am Lehrerſeminar in Nagold.

Verlag von Berthold & Schwerdtner, Stuttgart und Leipzig.
1921.

Die deutsche Oberschule als deutsche Kulturschule.

Von

Professor Adolf Bauser,

am Lehrerseminar in Nagold.

Verlag von Berthold & Schwerdtner, Stuttgart und Leipzig.

1921.

Vorwort.

In den ersten Monaten des Jahres 1919 schuf der neugegründete württembergische Lehrerbund unter der Leitung von Dr. G. Deuchler, dem Dozenten für Pädagogik an der Universität Tübingen, einen erziehungswissenschaftlichen Ausschuß, der sich bisher in 13 Arbeitsgruppen zur Bearbeitung der mannigfaltigen Fragen der Neugestaltung des Bildungswesens gliederte. Das Bedeutsame an dieser Einrichtung, in der ich einen entwicklungsfähigen und zukunftsreichen Anfang erblicken möchte, liegt darin, daß Lehrer und Lehrerinnen der verschiedensten Lehrergruppen und Schulgattungen — vom Kindergarten bis zur Hochschule — in gemeinsamer Arbeit die verschiedenen Bildungsfragen zu lösen versuchten. Die Ergebnisse der Beratungen der einzelnen Gruppen wurden in Leitsätzen zusammengefaßt, wobei auch die Stellungnahme der Minderheiten Berücksichtigung fand, und durch Vermittlung des Leiters dem Kultministerium vorgelegt. Gruppe 6 hat sich unter meiner Leitung den Sommer 1919 hindurch eingehend mit dem Problem der höheren deutschen Schule (deutsche Oberschule) und späterhin mit der Frage der Lehrerbildung beschäftigt. Auf der Grundlage der gehaltenen Referate und der daran anschließenden Beratungen stellte ich dann abschließend zusammenfassende Leitsätze und den Entwurf einer Stundenverteilung auf, die schließlich in der Form, wie sie im Anhang abgedruckt sind, allgemeine Zustimmung gefunden haben.

Die nachstehenden Ausführungen verdanken ihre Entstehung dem Wunsch, die Ergebnisse der Arbeit der genannten Gruppe, soweit es sich dabei um die deutsche Oberschule handelt, der Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Es ist aber schließlich etwas wesentlich anderes und Umfassenderes aus der Arbeit geworden: eine Auseinandersetzung mit der großen Fülle von Anregungen und Vorschlägen, die mir in der schon ziemlich umfangreichen Literatur über diese Frage entgegengetreten sind und vor allem ein Versuch, die Kernfrage nach der Eigenart der neuen Schulgattung ihrer Lösung näher zu führen. Im einzelnen ergab sich für mich in den beiden vorbereitenden Abschnitten zunächst die doppelte Aufgabe, die Frage der deutschen Oberschule aus der Verquickung mit anderen Fragen der Neugestaltung des Bildungswesens herauszulösen und von der Betrachtung der Entwicklung, des Wesens und der Eigenart der bestehenden höheren Schulen aus die Anforderungen, die an die

deutsche Oberschule als höhere Schule gestellt werden müssen und die Stelle, an der sie in den Rahmen des höheren Schulwesens einzureihen ist, festzulegen. In den beiden folgenden Abschnitten wurde dann der Versuch gemacht, die Eigenart der deutschen Oberschule zu bestimmen und das Bildungsideal, das ihrer Bildungsarbeit als Leitstern gesetzt werden muß, aus einigen bis jetzt vorliegenden kulturgeschichtlichen, kulturphilosophischen und völkerpsychologischen Arbeiten heraus anzudeuten. Die Abschnitte 5 und 6 mußten sich dann mit der inneren Ausgestaltung der deutschen Oberschule befassen und die verschiedenen Lehrplanentwürfe, die bereits vorliegen, in den Kreis der Betrachtung hereinziehen. Anhangsweise wurden schließlich außer den bereits erwähnten Leitsätzen noch verschiedene die deutsche Oberschule betreffende Beschlüsse zum Abdruck gebracht.

Die äußere und innere Gestaltung der deutschen Oberschule ist unzweifelhaft eine der allerwichtigsten Teilaufgaben, die bei der Neuordnung unseres Bildungswesens gelöst werden müssen. Für die Neuordnung als Ganzes gilt es, heute das zu vollenden, was die preußischen Reformer nach 1806 geplant und gewollt haben. Die deutsche Nationalschule, die das kommende Geschlecht zur inneren Einheit, zur deutschen Nation erziehen soll, muß endlich zur Tat werden. Vor hundert Jahren war es ohne Zweifel das Gegebene, wohl das einzig Mögliche, die Bildung der führenden Schichten auf fremdes Geistesleben zu gründen, den deutschen Geist aus dem Geist und der Kultur der Antike heraus zu erneuern und den alten Riß in der Bildung des deutschen Volkes erneut festzulegen. Heute aber kann und muß diese Erneuerung des deutschen Geistes für unser gesamtes Volk einheitlich aus dem deutschen Geist und der deutschen Kultur selbst kommen. Heute muß der alte Riß nicht nur überkleistert, sondern endgültig geschlossen werden. Das ist Erkenntnis, geschöpft aus der bittersten Not unseres Vaterlandes, aus dem Jammer der Zerrissenheit und Zersplitterung unseres Volkes; das ist Wille, unverwandt gerichtet auf das eine Ziel einer einheitlichen deutschen Nation, auf das Werden eines von der echten Staatsgesinnung freier Bürger erfüllten einheitlichen deutschen Volkes. Meine Hoffnung auf die deutsche Zukunft ist unerschütterlich wie der Fels im wogenden Meer; aber es gilt, nicht träumerisch die Entwicklung abzuwarten oder sich in ödem Tagesgezänk zu verlieren, sondern klaren Auges das Bild deutscher Zukunft zu erschauen und mit unerschütterlicher Entschlossenheit, unbeirrt durch alle Nöte der Zeit, an die Gestaltung dieser Zukunft heranzutreten. Was hier versäumt würde, wäre schwerste Schuld; denn zu keiner Zeit galt es mehr als heute, daß der Geist, den wir unserer Jugend auf ihren schweren Lebensweg mitgeben, entscheidend sein wird für Deutschlands Zukunft. Es gilt, in allen bestehenden Schulen den Geist zu pflegen, der das

kommende Geschlecht erfüllen soll, den Geist der Hingabe an das Ganze statt des Geistes, der aus dem Ganzen den größtmöglichen Nutzen ziehen will, den Geist des Opfers statt des Profits, den alten echten deutschen Idealismus, der in bedrohlichster Weise durch den materialistischen Ungeist verdrängt worden ist. Es gilt, die Jugend unseres ganzen Volkes zu erfüllen mit heißer Liebe zu deutscher Sprache, deutschem Volkstum und deutscher Kultur und ihr damit den festen Boden zu verschaffen, auf dem sie stehen muß, wenn sie die Kraft haben soll, das schwere Ringen der Zukunft siegreich zu bestehen. Es gilt aber auch, daß alle, die es angeht, aus dem furchtbaren Ernst unserer Gegenwart und Zukunft heraus sich fragen, welche äußeren und inneren Änderungen unseres Bildungswesens vorgenommen werden müssen, um das Eine, was nottut, zu erreichen: eine von einheitlichem Geist getragene deutsche Nationalerziehung. Diesem obersten Gesichtspunkt muß alles andere nach- und untergeordnet werden; auf dem Weg zu diesem Hochziel kann und darf es keine unüberwindlichen Hindernisse geben.

Wir müssen wollen, weil wir wollen müssen!

Nagold, im Januar 1921.

A. Bauser.

Erster Abschnitt:

Deutsche Oberschule (Deutsches Gymnasium, höhere Deutsche Schule), Aufbauschule und Umgestaltung der Volksschullehrerbildung.

Wir wären ohne Zweifel in der Neugestaltung unseres Bildungswesens schon weiter gekommen, wenn der große Leitgedanke der einheitlichen deutschen Nationalerziehung von Anfang an von allen Seiten mit Entschiedenheit in den Vordergrund gerückt worden wäre. Von hier aus müßte sich namentlich auch der Weg finden lassen, der bei der vielumstrittenen Neugestaltung unserer sogenannten „höheren" Schulen zu beschreiten wäre*). Vor allem müßte sich von hier aus leicht die Lösung in der entscheidenden Frage der 4. höheren Schule finden lassen. Daß die Verwirrung und Unklarheit gerade auch hinsichtlich der Neugestaltung des höheren Schulwesens noch groß ist, zeigt sich deutlich in dem Vielerlei der sich bekämpfenden und kreuzenden Vorschläge in der Fachpresse und in den Schriften zur Neugestaltung des Bildungswesens, aber auch in der Mannigfaltigkeit der Namengebung, welche es sehr erschwert, zur Klarheit über den inhaltlichen Kern vorzudringen. — „Deutsches Gymnasium", „Höhere Deutsche Schule" oder „Deutsche Höhere Schule", „Deutsche Oberschule" — vier Namen für ein und dasselbe, eben für die erstrebte vierte Gattung der höheren Schule. Allen vier ist gemeinsam die unterscheidende Bezeichnung „deutsch", aus der für die anderen Schulen der Vorwurf herausgelesen werden könnte, daß sie „undeutsch" seien, während doch der gute Sinn und die Berechtigung dieser Bezeichnung darin liegt, daß eben hier in besonderem Sinne und in besonderem Umfange deutsches Bildungsgut zur Grundlage der höheren Bildung gemacht werden soll. In dem Namen „Deutsches Gymnasium" liegt der wesentliche Gedanke, daß die neue Schule auf deutscher Grundlage dem alten Erziehungsgedanken des humanistischen Gymnasiums gerecht werden will; aber wir empfinden das Fremdwort „Gymnasium" in diesem Zusammenhange doch als nicht ganz einwand-

*) Es soll hier an diesem Sammelnamen für Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule — die nicht ausgebauten Schulen dieser Art können in diesen Ausführungen außer Betracht bleiben — festgehalten werden, obwohl vielleicht mit der Bezeichung „Studienanstalten" oder „Studienschulen" die Aufgabe der Vorbereitung für die Hochschulstudien, also der wesentliche Zweck dieser Schulen besser zum Ausdruck gebracht würde.

frei. Die Bezeichnung „Höhere Deutsche" oder „Deutsche Höhere" Schule ist Verwechslungen mit dem oben gekennzeichneten üblichen Sammelbegriff ausgesetzt und ist außerdem wie dieser Begriff selbst anfechtbar, sofern mit der Bezeichnung „Höhere" ein Wert- und Rangunterschied ausgesprochen werden soll. Aber auch der Name „Deutsche Oberschule", der allem Anschein nach sich durchsetzen wird, hat den Fehler, daß er nur die organisatorische Seite bezeichnet. Zweifellos ist es kein Zufall, daß in der Neugestaltung unseres Bildungswesens auch da, wo es sich um inhaltlich Neues handelt, die Namengebung an dem Äußeren, Organisatorischen hängen geblieben ist (das unschöne Wort „Aufbauschule" ist wenigstens insofern im Recht, als damit eben nichts anderes als das Organisatorische gemeint sein soll). Es zeigt sich hier eben, daß die Neugestaltung unseres Bildungswesens bisher viel zu sehr einseitig von außen her angefaßt wurde. Wir müssen nun daran gehen, die Aufgabe *von innen heraus* zu erfassen; dann werden sich die rechten Namen von selbst einstellen oder wenigstens die unzulänglichen Bezeichnungen mit richtigem Inhalt erfüllt werden.

In der Forderung einer neuen Gattung der höheren Schule münden, soviel ich sehe, mindestens drei dem Ausgangspunkt nach durchaus verschiedene Strömungen zusammen. Es handelt sich

1. um eine *dem Inhalt nach* neue Gattung der höheren Schule (deutsche Oberschule);

2. um eine *neue Organisationsform* der höheren Schule, die sich aus dem Gedanken der Einheitsschule ergibt (Aufbauschule);

3. um die organisatorische und zum Teil auch inhaltliche *Neugestaltung der Volksschullehrerbildung bezw. -vorbildung.*

1. Die inhaltlich neue Gattung der höheren Schule.

(Deutsche Oberschule, deutsches Gymnasium, deutsche höhere Schule oder höhere deutsche Schule.)

Das zusammenfassende Kennzeichen der wiederum in ihren Ausgangs- und Zielpunkten verschiedenen Bestrebungen nach einer inhaltlich neuen Gattung der höheren Schule ist der Gedanke, auf Kosten der bisherigen Vorherrschaft der fremden Sprachen andere, bisher nicht genügend berücksichtigte Bildungsgüter in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen. Die höheren Ansprüche dieser anderen Bildungsgüter haben ja schon innerhalb des alten Gymnasiums selbst zu einer gewissen Zurückdrängung der alten Sprachen zugunsten der neuen Fremdsprachen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer geführt und schließlich, weil eben die fortgesetzte Aufnahme von Neuem oder Ausdehnung des Umfangs der verschiedenen Bildungsgüter ohne wesentliche Beschränkung des Alten unmögliche Zustände schuf, eine gewisse Arbeitsteilung zwischen

den verschiedenen Gattungen der höheren Schule zur Folge gehabt, die in der Gleichberechtigung des Realgymnasiums und der Oberrealschule mit dem Gymnasium ihren Ausdruck fand. Sämtliche drei Gattungen der höheren Schule aber haben heute noch das gemeinsam, daß die Fremdsprachen in ihnen nach der Stundenzahl und noch mehr in der tatsächlichen Wertung an erster Stelle stehen. Sie bilden das einheitliche Kerngebiet des Gymnasiums, während beim Realgymnasium und noch mehr bei der Oberrealschule — und hierin liegt, da die erzieherische Wirkung eines einheitlichen Bildungskerns und -ziels nicht zu leugnen ist — ein erzieherischer Mangel — ein zweites Kerngebiet im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht hinzutritt. Die nachstehenden Tabellen, deren erste der Schrift von Dr. Karstädt „Aufbauschule und deutsche Oberschule" entnommen ist, sollen die Zurückdrängung der alten Sprachen im Gymnasium und das Übergewicht der Fremdsprachen an unseren heutigen höheren Schulen veranschaulichen.

Gymnasium*):

	1837	1882	1891	1901	
Latein	86	77	62	68	zus. — 24
Griechisch	42	40	36	36	
Französisch	12	21	19	20	(wahlfrei)
Englisch	—	—	6	6	
Mathematik	33	34	34	34	zus. + 21
Naturwissenschaften	16	18	18	18	(ohne Englisch + 15)
Deutsch	22	26	26	26	

Preußische Lehrpläne von 1901**). (9klassige Anstalten.)

	Gymnasium	Realgymnas.	Oberrealschule	Reformgymnas.	Reformrealgymn.	zus.
Alte Sprachen .	104	49	—	83	36	501
Neue Sprachen .	20 (124)	47 (96)	72	31 (114)	59 (95)	
Deutscher Kulturunterricht (vergl. dritter Abschnitt) — Deutschgruppe: Deutsch, Religion, Geschichte, Erdkunde, (davon Deutsch)	71 (26)	75 (28)	85 (34)	76 (31)	86 (29)	393 (148)
Deutscher Kulturunterricht (vergl. dritter Abschnitt): Kunst (Zeichnen u. Singen)	12	20	20	12	20	84
Mathematik und Naturwissenschaft.	52	71	83	54	73	333

*) Die Zahlen bedeuten die Gesamtsumme der im Lehrplan für das einzelne Fach vorgesehenen Wochenstunden.

**) Die Fächergruppierung ist im Hinblick auf meine Gliederung für die deutsche Oberschule vorgenommen („deutscher Kulturunterricht" und „Ergänzungsfächer").

Württembergische Lehrpläne von 1912. (9klassige Anstalten.)					Württ. Lehrplan für Mädchenrealschulen und -Oberrealschulen von 1914. (10 Klassen.) [Auf 9 Klass. umgerechnet.]
	Gymnasium	Realgymnas.	Oberrealsch.	zus.	
Alte Sprachen .	108 } 129	56 } 97	—	297	—
Neue Sprachen .	21 }	41 }	71		71 [64]
Deutscher Kulturunterricht: Deutschgruppe: Deutsch, Religion, Geschichte, Erdkunde .	77	74	87	238	116 [104½]
Deutschgruppe: (Deutsch) .	(28)	(27)	(35)	(90)	(59) [53]
Deutscher Kulturunterricht: Kunst (Zeichnen u. Singen) .	11	19	20	50	28 [25]
Mathematik und Naturwissenschaft.	48	76	87	211	74 [66½]

Die Gesamtstundenzahl für Fremdsprachen ist also in den preußischen und württembergischen Lehrplänen für die 9klassigen höheren Knabenschulen um ein Viertel höher als die der Deutschgruppe (Deutsch, Religion, Geschichte und Erdkunde), um ein Geringes höher als der gesamte deutsche Kulturunterricht (außer der Deutschgruppe noch die Kunstfächer) — 501 gegen 393 bezw. 477 und 297 gegen 238 bezw. 288 Stunden. Nur der württembergische Lehrplan für die Mädchenreal- und Oberrealschulen von 1914 zeigt eine wesentliche Verschiebung dieses Verhältnisses, wie wir sehen werden, durchaus in der Richtung der Forderungen des deutschen Gymnasiums.

Diesem Übergewicht der Fremdsprachen gegenüber sind Forderungen nach verschiedenen neuen Gattungen der höheren Schule laut geworden, vor allem die Forderung eines deutschen Gymnasiums, die besonders nachdrücklich von den Germanisten vertreten wird, ferner die eines mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasiums und schließlich die eines technischen Gymnasiums, welche namentlich Kerschensteiner erhoben hat. Ich übergehe hier die beiden letzten Forderungen, die aus der fast völligen Außerachtlassung der technisch-künstlerischen Begabung und Bildung an allen höheren Schulen und aus der Verquickung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildungsziels mit dem altsprachlichen im Realgymnasium und mit dem neusprachlichen in der Oberrealschule hervorgehen mußten und die vielleicht in Zukunft noch zu einer weiteren Gliederung im Aufbau der höheren Schulen führen können, vielleicht aber auch die Vereinheitlichung der höheren Schulen im Sinne einer Gruppierung verschiedener Abteilungen um einen gemeinsamen Kern herum beschleunigen werden.

Uns soll lediglich die Frage des deutschen Gymnasiums (der deutschen Oberschule) beschäftigen, also einer höheren Schule, in der die fremdsprachliche Bildung zurückgedrängt und das deutsche Bildungsgut in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts gestellt werden soll. Da die Eigenart der deutschen Oberschule in einem besonderen Abschnitt (3) herausgestellt werden wird, so kann ich mich an dieser Stelle darauf beschränken, anzudeuten, wie dieser Gedanke in der Richtung des Ausbaus der deutschen Sprach- und Kulturwissenschaft liegt, den der deutsche Germanistenverband anstrebt, der sich auf seiner letzten Tagung in Frankfurt a. M. (26.—29. Mai 1920) zur „Gesellschaft für deutsche Bildung" umgetauft und erweitert hat. Der deutsche Germanistenverband, der im Mai 1912 in Frankfurt a. M. gegründet wurde, hat sich die dreifache Aufgabe gestellt:

1. „Das Verständnis für die Bedeutung der deutschen Kultur, insbesondere der deutschen Sprache und Literatur, bei weiteren Kreisen unseres Volkes zu fördern,"

2. „die wissenschaftliche Behandlung dieser Gebiete zu entwickeln und zu vertiefen" und

3. „ihnen im deutschen Geistesleben, besonders in der Jugendbildung, einen Platz zu erringen, der ihrer Bedeutung entspricht."

Schon auf der Gründungsversammlung wurde gefordert, daß die Erziehung unserer Jugend auf völkischen Boden gegründet, also der zur Deutschkunde erweiterte Deutschunterricht in allen Schulen mit entsprechend erweiterter Stundenzahl in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt werden müsse und auch die Ausbildung der Deutschlehrer eine entsprechende Erweiterung über das einseitig Philologische hinaus auf das Psychologisch-Ästhetische, Philosophische, Kulturgeschichtliche und Soziologische erfahren müsse*). Auf der ersten großen Tagung des Verbandes in Marburg am 29. September 1913 sprach Friedrich Kluge über „die Kulturwerte der deutschen Sprache", die er in ihrer Bildsamkeit, Kraft und Ausdrucksfähigkeit hoch über das Latein mit seiner „Hilflosigkeit, seiner bedauernswerten Armut" stellt**), während Klaudius Bojunga, einer der Frankfurter Gründer, in seinem Vortrag über „Gestaltung des deutschen Unterrichts", auf Jakob Grimm fußend, zum erstenmal das Ziel des erweiterten deutschen Unterrichts nach dem Vorbild der die gesamte Kultur umfassenden klassischen Altertumswissenschaft formulierte***). Auf der zweiten Verbandstagung in Frankfurt a. M. vom 26.—29. Mai 1920, auf der die Gleichstellung der Laienmitglieder mit den Fachwissenschaftlern mit der Erweiterung zur „Gesellschaft für deutsche Bildung" beschlossen

*) Zeitschrift für den deutschen Unterricht 1912, 7. Ergänzungsheft.
**) Zeitschrift für den deutschen Unterricht 1913, 9. Ergänzungsheft.
***) A. a. O. Heft 9, Seite 28.

wurde, hielt Univ.-Prof. Deutschbein-Marburg den Festvortrag über „Die Muttersprache als Grundlage der Spracherziehung". Den Beratungen über die Schulfrage wurden Referate und Leitsätze von Dr. W. Hofstätter und Bojunga über „Die Einheitsschule" zugrunde gelegt, während über „Die wissenschaftliche Vorbildung der Deutschlehrer" Universitätsprofessor Saran-Erlangen und Professor Elster sprachen*).

2. Die neue Organisationsform der höheren Schule.
(Aufbauschule.)

Von der Frage einer inhaltlich neuen Gattung der höheren Schule muß grundsätzlich unterschieden werden die Forderung einer neuen Organisationsform der höheren Schule, die sich aus dem Gedanken der Einheitsschule ergibt und für die man den nicht gerade schönen, wenn auch organisatorisch treffenden Namen „Aufbauschule" gefunden hat. Das Wesen der Einheitsschule besteht — rein organisatorisch betrachtet — darin, daß alle Glieder des Bildungskörpers in organische Verbindung gebracht werden. Daraus ergibt sich, daß auch von der ausgebauten Volksschule, insbesondere der ländlichen Volksschule, aus noch der Weg zur Hochschule möglich sein muß. Es handelt sich also bei der Aufbauschule darum, daß auf die ausgebaute, 8- oder mindestens 7klassige Volksschule eine höhere Schule aufgebaut wird, die in voller Gleichberechtigung mit den bisherigen 9klassigen höheren Schulen in verkürztem, in der Regel wohl 6jährigem Lehrgang zur Hochschule führt. Das bisherige Lehrerseminar war, allerdings nur rein äußerlich betrachtet, in gewissem Sinn eine solche Aufbauschule, weil es nach abgeschlossener Volksschulbildung noch einen Zugang zu höherer Bildung eröffnete. In doppelter Hinsicht dagegen war das Lehrerseminar nicht das, was die künftige Aufbauschule sein soll: es führte nicht zur Hochschule, weil ihm die Anerkennung als gleichberechtigte höhere Schule bis in die neueste Zeit versagt blieb, und es war keine allgemein bildende höhere Schule im Sinne der anderen, weil es lediglich zu einem bestimmten Beruf hinführte. Den unbemittelten Begabten vom Land stand in der Hauptsache nur dieser eine Weg zu höherer Bildung offen, der schließlich eine Sackgasse war, da er ohne Rücksicht auf die Verschiedenheit der Begabungsrichtungen in einen einzigen Beruf mündete und neben vorzüglich Geeigneten auch Ungeeignete in diesen Beruf führen mußte. Die neue Aufbauschule will dagegen eine allgemeinbildende höhere Schule in dem doppelten Sinn sein, daß sie den Zugang zu Hochschule und zu den verschiedensten höheren Berufen eröffnet.

---

*) „Für deutsche Bildung", Mitteilungen des deutschen Germanistenbundes, 1. Jahrgang, Juli 1920, Nr. 3. — Über die Beschlüsse der Tagung siehe Anhang.

Inhaltlich kann die Aufbauschule an sich jeder der bisherigen höheren Schulen entsprechen oder deutsche Oberschule sein. Karstädt stellt deshalb in seinen eingehenden Ausführungen über die Aufbauschule zusammenfassend fest: „Die Aufbauschule ist als geradlinige Fortsetzung der Volksschule die verkürzte Form der bestehenden höheren Schulen oder der noch zu schaffenden vierten Gattung der höheren Schule, der Deutschen Oberschule. Sie beginnt mit der Erreichung des Volksschulzieles (12.—14. Lebensjahr) und führt, entsprechend dem Alter und der Reife der Schüler, in 6 Jahresklassen zur Hochschulreife." Karstädt unterscheidet von den 9- (bezw. 8-) klassigen „Abzweig-Oberschulen" (!), d. h. Oberschulen, bei denen der fremdsprachliche Unterricht schon nach dem 4. Schuljahr einsetzt (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule, Deutsche Oberschule), die 6klassigen „Aufbau-Oberschulen" (!), die er wieder gliedert in gelehrte (humanistische, realgymnasiale, reale und deutsche) und Fach-Aufbau-Oberschulen (!) (höhere Gewerbe-, Kunstgewerbe-, Landwirtschafts-, Handels- und Handelsrealschulen). Damit sucht er auch das Fachschulwesen der Aufbauschule einzugliedern („Technisches Gymnasium" Kerschensteiners). Nicht mit Unrecht weist Karstädt auch auf die Berliner Begabtenschulen hin, die ebenfalls als Versuche mit der Aufbauschule, als Kurzform der bestehenden höheren Schulen betrachtet werden müssen. Diese Schulen bauen auf das vollendete 7. Schuljahr der Volksschule auf und führen ihre Schüler in 6 Jahren zur Reife des Gymnasiums oder des Realgymnasiums. Nach Dr. Schönebecks Berichten haben sich diese Schulen durchaus bewährt. Ich möchte mich jedoch Karstädt anschließen, wenn er das Zusammendrängen des gesamten Unterrichtsstoffes von 9 auf 6 Jahre rügt und an Stelle des Stoffgrundsatzes den Bildungsgrundsatz gesetzt wissen möchte.

Soweit die theoretischen Möglichkeiten der Aufbauschule! In Praxis wird es sich aber in nächster Zeit, vor allem, wenn der 3jährige gemeinsame Unterbau der höheren Schulen mit einer lebenden Fremdsprache als Grundlage für die weiterführenden 6klassigen Vollanstalten (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschulen, Deutsche Oberschulen) und 3jährigen Anstalten (Realschule, preußische Mittelschule, Lyzeum) Wirklichkeit werden sollte*), doch fast ausnahmslos um Aufbauschulen handeln, die zugleich inhaltlich Deutsche Oberschulen sind und dem Zweck dienen, begabten Volksschülern namentlich der kleineren Städte und des flachen Landes auch in späterem Alter noch einen Zugang zu höherer Bildung und zur Hochschule zu ermöglichen. Insofern werden sich die ihren Ausgangspunkten und ihren theoretischen Möglichkeiten nach grundsätzlich verschiedenen Forderungen der Deutschen Oberschule und der Aufbauschule in Praxis doch zumeist decken.

*) Siehe Anhang Ziff. 3, Reichsschulkonferenz 1920, 2. Ausschuß, Mehrheitsbeschlüsse.

3. Die organisatorische und inhaltliche Umgestaltung der Volksschullehrerbildung.

Seit Jahrzehnten erstreben die deutschen Volksschullehrer mit Beharrlichkeit die Umgestaltung der Lehrerbildungsanstalten zu höheren Schulen und ihre Gleichberechtigung mit denselben. Die neueren Seminarlehrpläne (z. B. der württembergische von 1911) haben in der Tat unzweifelhaft das Lehrerseminar zu einer höheren Schule, d. h. einer Schule mit wissenschaftlich vertiefter Allgemeinbildung gemacht, wenn auch daneben die Verquickung mit der Berufsbildung noch bestehen blieb. Die Anerkennung als gleichberechtigte höhere Schule ist den Lehrerseminaren denn auch in der neuesten Zeit zugestanden worden, nachdem schon während des Krieges entscheidende Schritte in dieser Richtung getan worden waren, wie z. B. die Vorverlegung der Einjährigenberechtigung vom Ende in die Mitte der Ausbildungszeit. Die innere Umgestaltung der Lehrerseminare zu höheren Schulen hatte sich nicht bloß damit begnügt, den Unterricht auf wissenschaftliche Stufe zu erheben und nur entsprechend vorgebildete Lehrkräfte neu anzustellen, sondern hatte auch inhaltlich eine Angleichung an die höheren Schulen gebracht durch Aufnahme einer Fremdsprache als Pflichtfach. Es bleibt nunmehr als letzter Schritt noch die Loslösung der besonderen Berufsbildung von der allgemeinen Bildung und ihre Verlegung auf die Hochschule. Damit hat das Lehrerseminar seine Existenzberechtigung verloren, die eben darin begründet war, daß es für einen bestimmten Beruf die grundlegende Allgemeinbildung und die besondere Berufsbildung vermitteln sollte. Die Berufsvorbildung auch der Volksschullehrer muß dann logischerweise von den allgemeinbildenden höheren Schulen mit übernommen werden. Mit der Frage der deutschen Oberschule hat diese Neuordnung zunächst durchaus nichts zu tun. In den Schulforderungen des deutschen Lehrervereins*) wird deshalb, nachdem Artikel 143, Abs. 2 der Reichsverfassung bestimmt hat, daß „die Lehrerbildung nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten, für das Reich einheitlich zu regeln" sei, gefordert: „Die grundlegende Vorbildung wird auf den zur Hochschule führenden allgemeinen und Berufsschulen gemeinsam mit den Anwärtern anderer wissenschaftlicher und technischer Berufe, keinesfalls auf gesonderten Anstalten vermittelt." Auch Pretzel lehnt in seiner Schrift „Die Neuordnung der Lehrerbildung" als Wortführer der deutschen Lehrerschaft die Verquickung der Lehrerbildungsfrage mit den Forderungen der deutschen Oberschule und der Aufbauschule entschieden ab und weist es von sich, die deutsche Oberschule auch nur als den zu bevorzugenden Weg zum Volksschullehrerberuf anzuerkennen. Und doch erhebt sich die Frage, ob nicht innere Beziehungen be-

*) Pädagogische Blätter, Jahrgang 1919, Seite 294—297.

stehen zwischen der Berufsaufgabe des Volksschullehrers — oder, wie manche jetzt im Hinblick auf seinen erweiterten Aufgabenkreis sagen, des Volkslehrers — und der Bildung, welche die künftige deutsche Oberschule vermitteln wird. Eine ziemlich weitgehende, wenigstens lehrplanmäßige Ähnlichkeit der bisher in den Lehrerseminaren vermittelten Allgemeinbildung mit der der künftigen deutschen Oberschule liegt klar auf der Hand. Beide kennen nur eine einzige verbindliche Fremdsprache, beide legen Nachdruck auf vertiefte deutsche Bildung, und schließlich hatte das Lehrerseminar auch in der vertieften Pflege der Musik — wenngleich diese noch überwiegend beruflich eingestellt war — im Sinne der deutschen Oberschule etwas vor den sonstigen höheren Schulen voraus. Es ist also durchaus kein Zufall, daß eine ganze Anzahl von Schriften, vor allem aus Seminarlehrerkreisen, den Weg vom Volksschullehrerseminar zur deutschen Oberschule einschlagen. So hat schon Gaudig in seiner 1917 erschienenen Schrift „Das Volksschullehrerseminar der Zukunft als deutsche Schule" als Aufgabe der nationalen Bildung im künftigen Volksschullehrerseminar die Einführung in das Leben des deutschen Volkes, vor allem in das Gegenwartsleben bezeichnet. Am deutschen Volksleben soll sich nach ihm das Leben der Jugend entfalten. Ähnliche Gedankengänge finden sich auch in der Schrift von Johannsen „Das Lehrerseminar als deutsche Schule" von 1919.

Wesentlich wichtiger aber erscheint mir, daß manche tiefer schürfenden Schulerneuerer gerade aus der Berufsaufgabe des Volksschullehrers heraus zu der Forderung der deutschen Oberschule gelangen, so vor allem der bayrische Seminarlehrer Voglhuber-Schwabbach, der auf dem Vertretertag des deutschen Seminarlehrervereins in Erfurt am 10. August 1919 mit dem jetzigen sächsischen Kultminister Seyfert über die grundlegende Allgemeinbildung der Volksschullehrer sprach. Ihm ist die deutsche Oberschule eine Notwendigkeit als Schule zur Ausbildung der eigenartigen „Lebensform", in die der Volksschullehrer hineingehört. Diese Lebensform charakterisiert er folgendermaßen: „Der Volksschullehrer muß eine zum wissenschaftlichen Arbeiten befähigte, aber praktische Persönlichkeit von tiefer Einsicht in das Volkstum und mit Willen zum kulturellen und sozialen Fortschritt sein." Voglhuber geht hier ähnliche Wege wie Spranger, der aber in seinen „Gedanken zur Lehrerbildung" diese Aufgabe der besonderen Berufsbildung in pädagogischen Akademien (Bildnerhochschulen) zuweist. Von denselben Gedankengängen scheint die Schrift von Alfred Schmidt „Die deutsche Aufbauschule" beeinflußt zu sein, in der ebenfalls aus den Bedürfnissen des pädagogischen Berufs — „wissenschaftlicher Geist, Lebensnähe und persönlichkeitsbildender Wert der Bildung" — die Forderung der deutschen Oberschule abgeleitet wird. Aber auch, wenn man nicht so weit gehen will wie Voglhuber, dem eben ein anderes Verhältnis von Berufs- und Allgemein-

bildung vorschwebt als das der mechanischen Trennung, wird man doch zugeben müssen, daß für die Volksschullehrer der Zukunft ein tiefes Eindringen in deutsches Volkstum und deutsches Geistesleben die beste Vorbildung bedeutet.

Seyfert kennzeichnete in seinen Ausführungen auf dem genannten Vertretertag die deutsche Oberschule als die „geisteswissenschaftlich-praktische Schulform" und formte seinen zweiten Leitsatz folgendermaßen: „Die deutsche Oberschule soll dem Schüler eine gemeinwissenschaftliche Bildung vermitteln, die für den Lehrerberuf besonders zweckmäßig ist, ohne ausschließlich auf ihn zugeschnitten zu sein." Den Gedanken, daß die Volkslehrervorbildung im deutschen Volkstum wurzeln, volksmäßig gerichtet sein müsse, vertritt auch Muthesius, der Vorsitzende des deutschen Seminarlehrervereins, der in seiner Schrift über „Die Zukunft der Volksschullehrerbildung" zu der Forderung kommt, daß der deutsche Volksschullehrer „normalerweise" seine allgemeine Vorbildung in der höheren deutschen Schule erhalten werde. Denselben Gedanken brachte Gruppe 6 des Erziehungswissenschaftlichen Ausschusses des Württembergischen Lehrerbundes in folgender Form zum Ausdruck: „Die höhere deutsche Schule wird der normale, nicht der einzige Weg zur Erwerbung der grundlegenden Allgemeinbildung für den Beruf des Volksschullehrers sein."

Die Praxis wird wohl zunächst dahin führen, daß die bisherigen Lehrerbildungsanstalten, die ja rein organisatorisch schon seither Aufbauschulen waren und in Hinsicht auf Lehrplangestaltung der deutschen Oberschule an sich schon nahe stehen, wie ich hoffe, durchweg in deutsche Oberschulen umgewandelt werden und daß diese Schulen dann den Weg zu verschiedenen höheren Berufen öffnen, aber gleichzeitig den normalen Weg zum Volksschullehrerberuf darstellen. Es wird da und dort daran gedacht, einen Teil der Seminare in andere höhere Schulen umzuwandeln. Ich möchte mich entschieden dagegen aussprechen, da ohne Zweifel der Schritt vom Lehrerseminar zur deutschen Oberschule der naturgegebene ist, ferner Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen doch in durchaus genügender Zahl schon vorhanden sein dürften, während die Neuschaffung deutscher Oberschulen vor allem finanziellen Schwierigkeiten begegnen wird und weil schließlich dem Bedürfnis nach weiteren Fremdsprachen im Hinblick auf bestimmte Studien auch die deutsche Oberschule im wahlfreien und im freiwilligen Unterricht gerecht werden kann. Der erste Schritt in die Praxis wird also wohl eine Verbindung der drei gekennzeichneten Bestrebungen sein. Damit soll keineswegs gesagt sein, daß nicht sofort auch die Gründung weiterer deutschen Oberschulen in der Form von Vollanstalten oder von Aufbauschulen in Angriff genommen werden könnte und sollte. Sie wird sich

in größeren Städten ohne wesentliche Schwierigkeiten und vor allem auch ohne hohe Kosten in der Weise bewerkstelligen lassen, daß man Schüler und geeignete Lehrer aus den vorhandenen höheren Schulen herauszieht und die Klassen der neuen Schule durch entsprechende Zusammenlegung und Verringerung der übrig bleibenden Klassen der anderen höheren Schulen bildet. Näher läge allerdings wohl die Umwandlung von Realschulen, insbesondere von Mädchenrealschulen und höheren Mädchenschulen in deutsche Oberschulen durch Verzicht auf eine der beiden allgemeinverbindlichen Fremdsprachen. Vor allem aber dürfte sich die Gründung 6klassiger deutschen Oberschulen auch für die mittleren und kleineren Städte empfehlen und leicht ermöglichen lassen durch Ausbau der vorhandenen kleinen Real- und Lateinschulen unter organisatorischer Verbindung mit etwaigen „Mittel"- oder Bürgerschulen (Mittelschulen hier nach württembergischem Sprachgebrauch).

Zweiter Abschnitt:

Entwicklung, Wesen und Eigenart der höheren Schulen.

Das erste der von Richard Benz herausgegebenen „Blätter für deutsche Art und Kunst" trägt den Titel „Die Renaissance, das Verhängnis der deutschen Kultur". R. Benz sucht eine Antwort auf die Frage, warum wir „keine geistige Einheit, keine dem ganzen Volke vertrauten geistigen Formen und Ziele haben" und er findet sie darin, daß wir „seit 400 Jahren unter der Herrschaft fremder Kulturen stehen und den Zusammenhang mit der eigenen nationalen Vergangenheit, wie sie vor dieser Zeit war, verloren haben". Die Renaissance ist ihm „die Selbstentfremdung des deutschen Geistes". Es gilt also, über die letzten Jahrhunderte hinweg die Verbindung mit der eigenen nationalen Vergangenheit herzustellen und auf der mittelalterlichen Kunst und Kultur die neue deutsche Bildung aufzubauen. Wiedergeburt — nicht Renaissance — soll die Losung sein. R. Benz behauptet, daß wir bei der Übernahme der christlich-antiken Kultur im Mittelalter das fremde Erbe durch eigenes vermehrt und zum Besitz gestaltet hätten, während die Renaissance dagegen ein Erbe fremder Kulturen sei, das uns um unsere Freiheit gebracht hätte. Den Nachweis für seine Behauptung sucht Benz in erster Linie auf dem Gebiet der Kunst zu erbringen. Man mag sich seiner in gewissem Sinne neuromantischen Auffassung zweifelnd und ablehnend gegenüberstellen aus dem Gedanken heraus, daß doch wohl nur der Schwächling dauernd Sklave seines Erbes bleiben kann, ohne es durch Eigenes zum Besitz zu gestalten.

Aber in unserer Zeit häufen sich in so auffälliger Weise die Stimmen derer, die im Gegensatz zu Jahrhunderte alter Überlieferung in ihrer Stellung zur Renaissance und zum Humanismus neben der üblichen und wohlberechtigten Würdigung ihrer Bedeutung auch die Schädigungen kritisch beleuchten, die sie deutscher Art und Entwicklung gebracht haben, so daß es notwendig erscheint, vorurteilsfrei das Verhältnis von Renaissance und Deutschtum erneut einer gründlichen Prüfung zu unterziehen. Hier nur wenige Andeutungen. Ohne Zweifel ist die Wiederbelebung der antiken Kultur die Grundlage geworden für den Aufbau der modernen westeuropäischen Kultur. Aber — hat sie nicht auch gerade uns Deutschen die mindestens einseitige Vorstellung des „finsteren" Mittelalters gebracht, die uns nur zu lebhaft daran erinnert, daß auch die Hellenen seinerzeit die anderen zu „Barbaren" gestempelt haben? Hat sie uns nicht auch — und wiederum erinnert man sich an die Gegenüberstellung Hellenen-Barbaren — die Bildungskluft gebracht, die heute noch unser Volk spaltet in die sogenannten „Gebildeten", deren Kreis sich von den im Sinne des humanistischen Gymnasiums Gebildeten erweitert hat auf die mit fremdsprachlicher Bildung überhaupt Ausgestatteten, und dem ungebildeten, d. h. nur deutsch gebildeten „Volk"? Ist es ein Zufall, daß die Renaissance in Italien und Frankreich so rasch zu einer Blüte nationaler Kultur führte, während in Deutschland, wo allerdings auch der politische — und in seinem Gefolge der religiöse — Partikularismus einer solchen Entwicklung im Wege stand, erst die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts eine geistige Blütezeit brachte, die zwar überwiegend, aber doch nicht ausschließlich unter dem Einfluß der Antike stand (Shakespeare) und die Zeit einer einheitlichen nationalen Bildung gar jetzt erst zu kommen scheint? Lag das nicht auch daran, daß die antike Kultur dem deutschen Volksgeist zu fremd war, so daß es Jahrhunderte dauern mußte, bis es dem Wurzelhaften gelang, das Fremde zu meistern und sich dienstbar zu machen? Haben nicht auch unsere höheren Schulen und Universitäten diesen Kampf der deutschen Seele mit dem fremden Geist durch ihre ganze Einstellung eher verlängert und erschwert als abgekürzt und erleichtert? Hat die höhere Bildung in Deutschland nicht zu lange die seit Herder doch so nahe liegende Tatsache übersehen, daß die Hauptwurzel deutscher Kultur in der deutschen Seele selbst zu suchen ist? Haben wir es nicht versäumt, unsere höhere Bildung, unsere Bildung überhaupt, tief im deutschen Volkstum, in der deutschen Kultur zu verankern und so den deutschen Geist, die geistig gegründete einheitliche Nationalgesinnung zu schaffen, über deren Mangel wir heute zu klagen alle Ursache haben? Gewiß — es ist oberflächlich, falsch und ungerecht, den höheren Schulen den Vorwurf zu machen, sie hätten keine Deutschen gebildet — sie könnten ja, selbst wenn sie es wollten, nichts anderes erreichen, weil sie den Menschen nicht ins alte

Hellas oder Latium verpflanzen können — aber die tiefer gehende Frage bedarf doch der Überlegung, ob nicht die Zeit und Kraft, die Liebe und das Verständnis, die wir der Pflege alter und fremder Kulturen bisher angedeihen ließen, auf Kosten der Besinnung auf unsere eigene Kultur und der Begeisterung für unser eigenes Volkstum gehen mußte und uns so ohne, ja sogar wider unsere Absicht und unseren Willen daran gehindert hat, eine in den tiefsten Tiefen deutschen Wesens und Geistes verankerte Bildung und Gesinnung für unser gesamtes Volk zu gewinnen. Denn darüber müssen wir uns klar sein, daß eine zwiespältige Bildung — eine grundsätzlich anders gerichtete Bildung der höheren Schichten eines Volkes — keine Einheitlichkeit der nationalen Gesinnung erzeugen kann.

Renaissance und Humanismus, „das Wiederaufleben des klassischen Altertums und die Anerkennung des Menschlichen als eines Berechtigten und als des Höchsten in der Welt"*) sind die Wurzeln des Gymnasiums, das bis in die neueste Zeit, ja bis heute, seine überragende Stellung im höheren Schulwesen gewahrt hat. Ohne Zweifel hat der Neuhumanismus um die Wende des 18. und 19. Jahrhunderts eine gründliche Umgestaltung des humanistischen Bildungsideals vorgenommen, indem — wenigstens in der Theorie — die Hauptliebe an Stelle des Lateins dem Griechischen sich zuwandte und die Erlernung der alten Sprachen — bisher Selbstzweck (Latein war die Gelehrtensprache) — nun Mittel zum Zweck des Eindringens in den Geist der Antike, vor allem in das inhaltlich wertvollere Griechentum, wurde. Der erzieherische Grundgedanke des neuhumanistischen Gymnasiums war die allgemeine Menschenbildung, die harmonische Entfaltung der menschlichen Kräfte und Anlagen, war Persönlichkeitserziehung. Durch die alten Sprachen hindurch sollte der jugendliche Mensch zum Verständnis antiken Geisteslebens und von da zur Veredlung deutschen Wesens und zur deutschen Kultur geführt werden. Wahrhaftig ein schöner Weg! Aber doch auch ein weiter und ein schwieriger Weg, den bis zum Ende zu allen Zeiten doch wohl nur eine geistige Auslese von recht wenigen beschreiten konnte, während viele schon im ersten Drittel des Weges, dem Eindringen in die alten Sprachen, erliegen mußten, ohne zum Verständnis der Antike durchzudringen, geschweige denn die Brücke zur Gegenwart zu finden! Dieser Grundgedanke des neuhumanistischen Gymnasiums ist wohl heute noch lebendig, obwohl späterhin der Gedanke der formalen Bildung wieder stark in den Vordergrund trat und schließlich Wesen und Wert der humanistischen Bildung in der historischen Bildung gesehen wurde, nachdem durch die Altertumswissenschaft selbst das einheitliche Idealbild der Antike zerstört und auch die griechische Kultur als zeitlich

*) Ziegler, „Geschichte der Pädagogik", Seite 41.

bedingt und national beschränkt klargelegt worden war. Bekannt ist der Satz von U. v. Wilamowitz-Möllendorff in seinem Gutachten über den griechischen Unterricht: „Die Antike als Einheit und Ideal ist dahin, die Wissenschaft selbst hat diesen Glauben zerstört; was unser Gymnasium jetzt geben will, ist der verkümmerte Rest von dem, was vor hundert Jahren für die damaligen Bedürfnisse gesucht und auch gefunden war.“*) Dagegen sei „eine anderthalbtausendjährige Periode der Weltkultur, nicht nur die Grundlage, sondern sozusagen ein Typus der unsern, griechisch, so daß von allen Seiten unseres Denkens Fäden nach Hellas führen und dort die gemeinsamen Vorfahren aller modernen zivilisierten Völker aufzusuchen“ seien. Diese Zusammenhänge zwischen der antiken Welt und der modernen Kultur gelte es zu erfassen. W.-M.s Auffassung der Aufgabe des Gymnasiums, die nach Ziegler „fraglos das Ende des Neuhumanismus bedeutet“, hat aber noch keineswegs allgemein Anklang gefunden.

Neben dem eben aufgezeigten Wechsel in der Ausprägung des humanistischen Bildungsideals ging im 19. Jahrhundert der Kampf des Realismus mit dem Humanismus her, ein Kampf, der schon von Anfang an, besonders in Preußen, im Gymnasium selbst zum sogenannten Utraquismus, zur Zwiespältigkeit, d. h. zur Aufnahme auch „realistischer“ Bildungsgüter (Naturwissenschaft und moderne Fremdsprachen), führte, wodurch das Bildungsideal des neuhumanistischen Gymnasiums zweifellos stark gefährdet wurde. Nach außen verlegt, mündete dieser Kampf schließlich in ein Ringen um die Gleichberechtigung der realistischen Schulgattungen mit dem Gymnasium aus.

Die Realschulen, die im 18. und 19. Jahrhundert aus rein praktischen Bedürfnissen herausgewachsen waren, also von Hause aus die Nützlichkeit für den Beruf in den Vordergrund stellten und vor allem die sogenannten „Realien“: Mathematik, Naturwissenschaft, Erdkunde und die modernen Fremdsprachen pflegten, spalteten sich von 1859 an in Preußen in Realschulen erster Ordnung mit umfangreichem Lateinunterricht (anfangs 44 Stunden) — sie wurden dann 1882 zu „Realgymnasien“ ausgestaltet — und Realschulen zweiter Ordnung, die lateinlos blieben. Wir erkennen in dieser Entwicklung — nur von der entgegengesetzten Seite aus — denselben Weg der Verwischung der ursprünglich schärfer ausgeprägten Eigenart, wie wir ihn bei der Geschichte des Gymnasiums feststellen konnten. Lediglich das Berechtigungswesen — eine Folge der Verstaatlichung des Schulwesens — hatte zur Aufnahme des Lateinunterrichts in einen Teil der Realschulen und damit zur Gründung des Realgymnasiums geführt. Das Real-

*) Ziegler, a. a. O. Seite 409.

gymnasium ist also nicht einem inneren Bedürfnis, entsprungen, nicht aus einer Bildungsidee herausgewachsen, was eigentlich von jedem Typ der höheren Schulen gefordert werden müßte, aber von den heute bestehenden wohl nur vom Gymnasium gesagt werden kann*). Interessant ist die Tatsache, daß das württembergische Realgymnasium anderen Ursprungs ist, nämlich aus gewissen Klassen des Gymnasiums herauswuchs, den sogenannten „Barbarenklassen", in denen diejenigen Schüler zusammengefaßt wurden, die — trotz Neuhumanismus — vom Griechischen befreit waren und dafür englischen und verstärkten mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht erhielten. Diese Klassen faßte Rektor Dillmann in Stuttgart 1867 zu einem Realgymnasium zusammen, das nicht nur nach seinem Ursprung, sondern auch durch das Schwergewicht des Lateinunterrichts (91 Stunden) noch den Namen eines Gymnasiums verdiente, daneben aber der Mathematik und den Naturwissenschaften vertiefte Pflege einräumte**).

Friedrich Paulsen hat in einem Vortrag über „Das Realgymnasium und die humanistische Bildung" in der Delegiertenversammlung der Realschulmänner 1889 versucht, für das Realgymnasium nachträglich eine Bildungsidee zu finden. Er führt in dieser Rede aus, daß jede Schule, die nicht Fachschule sei, notwendig eine humanistische Bildungsanstalt sein müsse, d. h. das Schwergewicht auf die humanistischen Bildungsfächer, nicht auf die realistischen, also auf das Geistig-Geschichtliche, die Beziehungen des Menschen zum Menschen, nicht auf die Natur legen müsse. Nur in einer Fachschule könne das Schwergewicht auf Mathematik und Naturwissenschaft gelegt werden. Das Realgymnasium aber könne und wolle keine Fachschule, sondern eine humanistische Bildungsanstalt sein. Die humanistischen Bildungsfächer, die nach Paulsen dem Realgymnasium diesen Charakter verleihen müssen, seien in erster Linie der deutsche Unterricht, der nach der Seite des sprachgeschichtlichen und des philosophischen Unterrichts einer Erweiterung bedürfe und mit voller Entschiedenheit als „der beherrschende Mittelpunkt des humanistischen Unterrichts am Realgymnasium anerkannt werden müsse", an zweiter Stelle Französisch und Englisch und an dritter Stelle von den klassischen Sprachen das Latein, das als die Sprache, durch welche die moderne Kultur mit dem Altertum geschichtlich zusammenhängt, vorwiegend dem Zweck der historischen Bildung dienen solle, während die griechische Welt durch Übersetzungen zu erschließen sei und — durch die Kunst. Die für das Realgymnasium geltenden Lehrpläne sind aber, wie wir schon gesehen haben, weit entfernt davon, dieser Idee des Realgymnasiums zu entsprechen und so gilt heute noch von ihm wie von

*) Vergl. Louis „Neugestaltung des Schulwesens", Seite 50.

**) Ziegler, a. a. O. Seite 386.

der Oberrealschule das harte Wort Kerschensteiners*), daß ihre Lehrpläne immer „bastardähnlicher", „einem „Mops-Pudel-Dachs-Pinscher" vergleichbar wurden, statt „einem edlen Rassepferd vornehmer Bildung", oder etwas zarter ausgedrückt, daß ihnen das einheitliche, in sich geschlossene Bildungsziel fehlt und damit auch der einheitliche erzieherische Grundgedanke. Ich verweise nochmals auf die Seite 9/10 abgedruckten Zusammenstellungen, aus denen sich klar ergibt, daß das Realgymnasium zwei Schwerpunkte hat, einen im fremdsprachlichen Unterricht, wo das Latein die modernen Fremdsprachen noch überwiegt, den andern im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht, wo auf die Mathematik das größere Gewicht gelegt ist, während in der Oberrealschule der Schwerpunkt einerseits auf den modernen Fremdsprachen, andererseits wieder in Mathematik und Naturwissenschaften liegt, wobei die Mathematik noch wesentlich stärker berücksichtigt ist als im Realgymnasium.

Es fragt sich nun, ob die Forderung des geschlossenen Bildungsziels berechtigt, ferner ob sie durchführbar ist. Darauf können wir eine Antwort erst geben, wenn wir uns klar geworden sind über Wesen und Aufgaben der höheren Schulen im allgemeinen. Dabei handelt es sich um die Beantwortung folgender drei Fragestellungen:

1. Sollen die höheren Schulen Unterrichtsanstalten oder Erziehungsschulen sein?

2. Ist ihre Aufgabe wesentlich Allgemeinbildung oder Berufsvorbildung?

3. Worin liegt das Wesen des Unterrichts der höheren Schulen?

1. Unterrichtsanstalten oder Erziehungsschulen?

Die Schulen sind, wie Kerschensteiner in seiner Schrift „Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts" sagt, durch den „in allen organischen Entwicklungen sich geltend machenden Prozeß der Arbeitsteilung" entstanden. Ihre ersten Aufgaben bestanden in der Übermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, die Familie und Haus nicht mehr mitzugeben in der Lage waren, lagen also durchaus auf unterrichtlichem Gebiet. Erst im Laufe der Kulturentwicklung mußten die Schulen auch Erziehungsaufgaben übernehmen, und erst verhältnismäßig spät erkannte man, daß auch dem Unterricht selbst erzieherische Kräfte innewohnen sowohl nach der formalen Seite hin als nach der inhaltlichen (Formale Bildung, Herbarts „geschlossener Gedankenkreis", Gesinnungsunterricht.) Heute widerstrebt uns die mechanische Unterscheidung von Unterricht und Erziehung, und die pädagogische

*) „Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts", Seite 5.

Wissenschaft neigt mehr und mehr dazu, beide Begriffe zu verschmelzen in dem einheitlichen Oberbegriff der „Bildung". In den Leitsätzen zur deutschen Oberschule*) haben wir diesen Gedanken seinerzeit so geformt: „Ziel der Bildung ist die Persönlichkeit als bewußtes Glied der Gemeinschaft, Ziel der deutschen Bildung der deutsche Mensch als bewußtes, miterlebendes und mitschaffendes Glied der deutschen Volks-, Staats- und Kulturgemeinschaft." Damit ist ein einheitliches Bildungsziel gezeichnet, in das der Gedanke der Gemeinschaftsbildung mit aufgenommen ist. Zweierlei liegt in diesem Begriff der Bildung: 1. Die Ausbildung der individuellen Anlagen und Kräfte und 2. die Erarbeitung eines einheitlichen, in sich geschlossenen Bildes der objektiven Kultur, eines Lebens- und Weltbildes, wie man vielleicht auch sagen könnte. Beide Ziele sind aufs engste miteinander verknüpft: an der Gestaltung des Lebens- und Weltbildes entfalten sich die Anlagen und Kräfte und in der Entfaltung der Anlagen und Kräfte gestaltet sich das subjektive Bild der objektiven Kultur. Der Bildungsvorgang ist also einerseits Kräfteentfaltung, andererseits Subjektivierung objektiver Werte, aber in letzter Linie doch ein und dasselbe, ein einheitlicher Vorgang. Ich kann von diesem Standpunkt aus die weitverbreitete Ansicht nicht teilen, wie sie z. B. der Altenburger Schulrat Schubert in einem Aufsatz über „Die zukünftige deutsche Schule"**) vertritt — dem ich im übrigen durchaus zustimme —, daß nämlich ein tiefgreifender Unterschied zwischen Erziehungsziel und Bildungsziel vorhanden sei, weil der Inhalt der Bildung mit den Zeiten und den Entwicklungsstufen der Völker wechsle. Mir scheint — und Schuberts eigene Ausführungen, die sich an W. Wundts Schrift „Die Nationen und ihre Philosophie" anlehnen, bestärken das durchaus, — daß ohne Zweifel auch das, was man in das Erziehungsziel hineinlegt, nach den verschiedenen Zeiten und Völkern wesentlich verschieden ist.

Vom Standpunkt der Verbindung der Begriffe Unterricht und Erziehung in dem einheitlichen Oberbegriff der Bildung aus ergibt sich die Lösung des Problems: Unterrichtsanstalt oder Erziehungsschule? von selbst. Aber auch wenn wir von dieser Auffassung absehen würden, so scheint doch heute die Meinung der bedeutendsten Schulmänner der höheren Schulen und der Universitäten dahin zu gehen, daß auch die höheren Schulen in Zukunft persönlichkeitsbildende Erziehungsschulen sein und der deutschen Nationalerziehung dienstbar gemacht werden müssen. So verlangt der Berliner Pädagoge F. J. Schmidt in seinem Aufsatz „Universität und höheres Schulwesen"***), daß „die

*) Vergl. Anhang I, 2.

**) Deutschvölkisches Jahrbuch 1920.

***) Norrenberg, „Die deutschen höheren Schulen nach dem Weltkrieg".

Ziele des fachwissenschaftlichen Unterrichts nicht Selbstzweck werden dürfen, sondern daß sie nach dem Zentralzweck der geistigen Persönlichkeitserziehung bemessen werden müssen". Für den Nationalstaat sei die Schule der selbständige Träger der Nationalerziehung. Während die Schule im kirchlichen und ständischen Bildungswesen noch nicht der selbständige Träger der Erziehung, sondern nur der Wissensbildung war und deshalb hier wesentlich Unterrichtsschule blieb, müsse sie nunmehr zur Erziehungsschule umgestellt und auch die Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen grundsätzlich als erziehungsunterrichtliche Anstalten organisiert werden. Kerschensteiner bemüht sich, in seinem Buch „Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts" nachzuweisen, daß auch im naturwissenschaftlichen Unterricht hohe formale und moralische Erziehungswerte liegen. Budde, der bekannte Euckenschüler, schreibt in der Einleitung zu seinem „Lehrplan für eine deutsche höhere Knabenschule": „Es ist eines der wichtigsten Erziehungsprobleme der Gegenwart, die höheren Knabenschulen aus Gelehrtenschulen, die sie, mit unter dem Druck der Universitäten, immer mehr geworden sind, in nationale höhere Erziehungsschulen zu verwandeln, die als oberstes Ziel die persönlich-menschliche Bildung ansehen und für die die auf den Beruf vorbereitende gelehrte Bildung erst an zweiter Stelle steht." Auch Freitag verlangt in seiner Schrift „Deutsches Gymnasium, Oberschule, Aufbauschule als nationale Erziehungsschule der Gegenwart" „nationale Persönlichkeitserziehung"*), „Erziehung zum deutschen Gegenwartsmenschen", „zum Staatsbürger und Gemeinschaftswesen mit dem Bedürfnis zur tätigen Mitarbeit am sozialen Verband", „zum religiös-metaphysisch gerichteten Menschen, der sein Dasein in einer höheren Geisteswelt verwurzelt sieht"*). Der Spandauer Gymnasialdirektor Paul Lorentz vertritt für die höheren Schulen ebenfalls das Bildungsideal der Persönlichkeit in ihrer deutschen Ausprägung in folgender Formulierung: „Heranbildung zu wissenschaftlich begründetem Verständnis der Lebensaufgaben eines deutschen Mannes"**). Ohne Schwierigkeit ließen sich diese Beispiele beliebig vermehren.

Der Erziehungsgedanke (bezw. Bildungsgedanke), welcher der Grundgedanke des neuhumanistischen Gymnasiums war, muß und wird künftighin an sämtlichen höheren Schulen Anerkennung finden. Dazu ist vor allem notwendig, daß jeder Gattung der höheren Schulen ein einheitlicher Bildungsgedanke zugrunde gelegt wird, der sich ausprägt in der Kernstellung und dem Schwergewicht einer bestimmten Gruppe von Bildungsgütern und zwar von solchen, die hohe persönlichkeitsbildende Werte enthalten. Von allen höheren Schulen hat,

*) Kapitel 3. — Seite 20.
**) Norrenberg, Seite 59.

wie gesagt, nur das Gymnasium bisher den bedeutenden erzieherischen Wert erkannt, den die gründliche Versenkung, das tiefe Eintauchen in ein derartiges, mit stundenplanmäßigem Übergewicht ausgestattetes einheitliches Kerngebiet für die Entfaltung der jugendlichen Persönlichkeit haben muß.

2. Allgemeinbildung oder Berufsbildung?

Sind die höheren Schulen allgemeinbildende oder Berufsvorschulen? Ist ihr Zweck die Vermittlung einer grundlegenden Allgemeinbildung oder einer Vorbildung für bestimmte Berufe oder Berufsgruppen? So naheliegend die Antwort auf diese Fragen zu sein scheint, so schwierig ist es bei tieferem Eindringen, gerade hier die Lösung zu finden.

Was wir mit dem Namen „höhere" Schulen heute bezeichnen, sind die Schulen, die zu allen Zeiten als ihre wesentlichste Aufgabe die Vorbereitung ihrer Schüler für die Universitäts-, oder wie wir heute allgemeiner sagen müssen, für die Hochschulstudien ansahen. Ihre Entwicklung ging deshalb auch stets Hand in Hand mit der der Universitäten. Bis ins 18. Jahrhundert hinein waren die Universitäten in der Hauptsache Schulen, Unterrichtsanstalten und besonders die philosophische Fakultät hatte die Aufgabe, eine allgemein-wissenschaftliche Bildung zu geben, also das zu leisten, was heute gemeinhin als die Aufgabe der höheren Schulen bezeichnet wird. Die auf die Universität vorbereitenden Lateinschulen und späteren Gymnasien hatten vor allen Dingen das zum Studium nötige fremdsprachliche Rüstzeug (Latein war bis ins 19. Jahrhundert die Sprache der Universitäten!) zu beschaffen. Die besonderen Berufsstudien der Theologen, Juristen und Mediziner bildeten auf der Universität den Abschluß.

Im Laufe des 18. Jahrhunderts erfolgte ein gewaltiger Umschwung. Die Universitäten wurden aus Unterrichtsanstalten zu Stätten der Forschung; der Universitätsunterricht hörte auf, auf allgemeine Bildung eingestellt zu sein und wurde zum wissenschaftlichen Fachunterricht*). Die Universitäten, die vorher höhere Schulen für Allgemeinbildung waren — was sie in England im wesentlichen heute noch sind — wandelten sich allmählich zu einem Bündel von Fachschulen um, in denen die spezialwissenschaftliche Forschung über den Unterricht mehr und mehr die Oberhand gewann. Damit blieb — wie schon bisher — die theoretische Berufsvorbildung verbunden; aber auch die Ausbildung für die berufliche Praxis machte sich — abgesehen von der philosophischen Fakultät — immer stärker geltend. Die Aufgabe der wissenschaftlichen Allgemeinbildung übernahm das Gymnasium zunächst allein, um sie schließlich im Ausgang des 19. Jahrhunderts mit dem Realgymnasium und der Oberrealschule zu teilen. Man mag diese Entwicklung beklagen,

*) Vergl. Paulsen „Die deutsche Universität".

wird aber doch den Gedanken aufgeben müssen, das Rad der Geschichte rückwärts drehen zu wollen. Die Allgemeinbildung wird an den Hochschulen dem Streben und Bedürfnis des Einzelnen überlassen werden müssen, und es wird Aufgabe der höheren Schulen sein, dieses Bedürfnis in höherem Maße als bisher zu wecken durch stärkere Betonung des Gedankens der philosophischen Vereinheitlichung.

Von der ganzen Entwicklung aber gilt selbstverständlich, daß die Universitäten wie die vorbereitenden höheren Schulen stets in dem Sinne Berufsschulen bezw. Berufsvorschulen waren, als sie die Pforte bildeten, durch die man zu den höheren Berufen gelangte, deren Kreis sich im 19. Jahrhundert wesentlich erweiterte und daß das staatliche Berechtigungs- und Prüfungswesen einen immer stärkeren Einfluß in der Richtung ausübte, daß nicht nur das Studium, sondern auch die Wahl der zum Studium führenden höheren Schule von dem Gedanken an den künftigen Beruf mehr und mehr sich leiten ließ. Der Münchener Pädagoge A. Fischer schreibt: „Die Verwirrung ist dadurch entstanden, daß jede höhere Schule einerseits eine rein menschliche, humanistische Bildung geben, andererseits womöglich alle Berufe zugleich vorbereiten will, um sich die Frequenz zu sichern." Das Berechtigungswesen hat ohne Zweifel die Wirkung gehabt, den Unterschied zwischen dem auf humanistische Bildung gerichteten Gymnasium und den ursprünglich auf praktische Berufe abzielenden Realschulen auszugleichen und zu verwischen.

Wir können also bei der Universität heute eine Verbindung des Gedankens wissenschaftlicher Forschung und Lehre mit dem Berufsgedanken und bei den höheren Schulen eine Verbindung dieses Gedankens mit dem der allgemeinwissenschaftlichen Bildung feststellen, wobei unzweifelhaft der Berufsgedanke an der Universität wesentlich stärker hervortritt als an den höheren Schulen.

Aber die Begriffe Allgemeinbildung und Berufsbildung sind durchaus nicht eindeutig und auch heute wieder in einer Umwandlung begriffen. Die allgemeine Menschenbildung, welche das neuhumanistische Gymnasium ursprünglich geben wollte, war eine harmonische Ausbildung aller im Menschen liegenden Kräfte und Anlagen, eine subjektivformale Allgemeinbildung. Unter der Hand verwandelte sich dieses Ideal in ein anderes, das in unserem Schulwesen des 19. Jahrhunderts unter dem wachsenden Einfluß des Berechtigungswesens immer weiter um sich griff, in das Ideal der stofflichen Allgemeinbildung, das enzyklopädische Bildungsideal, das Ideal einer objektivmaterialen Allgemeinbildung. In allen Schulen müssen alle Unterrichtsgebiete gepflegt und in jedem Unterrichtsgebiet muß auf möglichste stoffliche Vollständigkeit gedrungen werden! Das ist die Schule des „didaktischen Materialismus", die „Lernschule", die vor allem das Gedächtnis in einseitiger Weise ausbildete und in hohem Grade

der Gefahr des bloßen Wortwissens ohne Kenntnis und Verständnis der Sachen und der Zusammenhänge ausgesetzt war. Das ist die Allgemeinbildung, die schon Goethe als „Narrenpossen" bezeichnete, die Moltke „einen Traum, aber nicht einmal einen schönen" nannte, die Lorentz meint, wenn er vom „Trugbild der Allgemeinbildung" schreibt*). Diese Allgemeinbildung ist in der theoretischen Pädagogik — noch lange nicht in der Praxis der Schulen — erledigt.

Im schärfsten Gegensatz dazu stellt Kerschensteiner sein „Grundaxiom des Bildungsprozesses" auf, wonach nur diejenigen objektiven Kulturgüter bildend wirken können, die der individuellen Seelenstruktur angemessen („adäquat") sind. Dieser Gedanke würde in seinen letzten Auswirkungen die Auflösung des allgemeinen Schulwesens bedeuten, wenn es nicht doch so wäre, daß die Seelenstrukturen viele übereinstimmende Züge aufweisen und die individuellen Verschiedenheiten lediglich in einer verschiedenen Mischung, in einem verschiedenen Stärkeverhältnis der einzelnen Anlagen und Kräfte beruhen und daß andererseits doch im allgemeinen die Sonderbegabungen und Neigungen sich erst an der Erarbeitung der entsprechenden Bildungsgüter entwickeln. Ohne Zweifel aber ergibt sich als richtiger Kern aus diesem Axiom die Forderung, das Schulwesen auf der Stufe, wo sich die Sonderbegabungen und Neigungen klar ausprägen, den Begabungsrichtungen entsprechend zu gliedern.

Trotz Kerschensteiner bleibt aber eine gewisse Berechtigung des Gedankens der allgemeinen Bildung einmal in dem alten subjektiv-formalen Sinn der Ausbildung der menschlichen Kräfte und Anlagen. Das Endziel kann hier allerdings nicht eine „harmonische" Ausbildung im Sinne eines Gleichgewichts — oder, um mit Herbart zu reden, des „gleichschwebenden vielseitigen Interesses" — sein, sondern lediglich im Sinne eines einheitlichen, in sich geschlossenen Ganzen, bei dem sich um die stärksten individuellen Anlagen die übrigen gradweise abgestuft gruppieren, also im Sinne einer — individuellen Stempel tragenden — Persönlichkeit. Es werden hier notwendig zwei Stufen zu unterscheiden sein, eine grundlegende, die Gelegenheit zur Entfaltung aller Anlagen und Kräfte geben muß, und eine höhere, bei der die Entwicklung der Sonderbegabungen und die Rücksicht auf persönliche Neigungen in den Vordergrund treten muß. Im Zusammenhang damit ergibt sich für jene grundlegende Stufe die Notwendigkeit, die mannigfaltigsten Bildungsgüter an den werdenden Menschen heranzubringen, also wohl eine gewisse Allgemeinheit der Bildungsgüter, die aber nicht in den Fehler des enzyklopädischen Bildungsideals zurückzufallen braucht, weil vom Gesichtspunkt der Bildung der

*) Norrenberg, Seite 49—60.

Anlagen und Kräfte aus auf eine Häufung gleichartiger Bildungsgüter verzichtet werden kann und auch sonst der Grundsatz der Auswahl unter gleichen Bildungsgütern durchaus durchgeführt werden kann (z. B. stoffliche Auswahl in allen Unterrichtsfächern nach dem Bildungswert unter Verzicht auf lückenlose, systematische Vollständigkeit). Auf der höheren Stufe werden die den besonderen Anlagen und Neigungen entsprechenden besonderen Bildungsgüter in den Vordergrund treten und die übrigen sich um sie gruppieren.

Die Frage der Allgemeinbildung muß aber noch von einem andern Gesichtspunkt aus betrachtet werden. Unser gesamtes, vor allem unser höheres Bildungswesen, leidet unter dem Mosaikcharakter, unter der drückenden Fülle und Vielheit von Einzelnem, von Einzelfächern, Einzelwissen, Einzelkönnen; es leidet darunter, daß der Zusammenhang, die Zusammenfassung zu einer Einheit, zu einem Gesamtbild fehlt. Die weitgehende Arbeitsteilung in den Fachwissenschaften unserer Hochschulen ist ohne Zweifel für die Entwicklung unserer Wissenschaften ein Segen gewesen; aber in ihrer Übertragung auf das gesamte Bildungswesen liegt die große Gefahr, daß der Blick auf das Ganze verloren geht. Eine „Gesamtorientierung über die Weltwirklichkeit — ein Weltbild" verlangt mit Recht auch der schon genannte Direktor Louis von unseren Schulen*). Der Mensch soll „miterlebendes und mitschaffendes Glied" der deutschen Volks-, Staats- und Kulturgemeinschaft sein**); er soll also befähigt werden einerseits zum Miterleben, zum Verständnis der Kultur, andererseits zum Mitschaffen, d. h. dazu, „an einer seiner Begabung und Neigung entsprechenden Stelle schaffend und fördernd in die Kulturarbeit einzugreifen". Die Befähigung zum Kulturverständnis ist die Aufgabe der Allgemeinbildung, die zum Kulturschaffen (Kultur im weitesten Sinne) die Aufgabe der Berufsbildung. Auch hier handelt es sich wieder um die beiden angedeuteten Stufen, um die allseitige Grundlegung dieses Lebens- und Weltbildes und um seinen weiteren Ausbau im Sinne einer Gruppierung um eben die den Sonderbegabungen und Neigungen entsprechenden besonderen Bildungsgüter als Kern- und Mittelpunkt.

Spranger bezeichnet in seinem Aufsatz „Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung"***) die beiden Stufen als grundlegende Bildung und höhere Allgemeinbildung und sagt von der letzteren, daß der Weg zu ihr „über den Beruf und nur über den Beruf" führe. Er kommt so zu der Folgerung, daß sich an die grundlegende Bildung der Volksschule zunächst die Berufsbildung anschließen müsse und daß erst

*) „Neugestaltung des Schulwesens", Seite 13.
**) Vergl. Anhang 1, 2.
***) In „Kultur und Erziehung".

aus dieser die eigentliche Allgemeinbildung erwachsen könne. Als Grenze für den Übergang von der grundlegenden Bildung zu der Berufsbildung gilt ihm wohl mit Recht die tiefeinschneidende Zeit der Pubertät, der Geschlechtsreife, in der sich die eigenartigen Züge des erwachsenen Menschen schärfer auszuprägen beginnen und seine Sonderbegabungen und Neigungen deutlicher zum Ausdruck kommen. Für die höheren Schulen folgt daraus, daß es sich in den unteren und mittleren Klassen wie bei den gleichen Altersstufen der Volksschule um die gleichmäßige Ausbildung der Anlagen und Kräfte und um die allseitige Grundlegung eines Lebens- und Weltbildes handelt, auf der Oberstufe dagegen in erster Linie um die Entfaltung der Sonderanlagen an den ihnen entsprechenden Kulturgütern und um den Ausbau des Lebens- und Weltbildes zu einem einheitlichen, in sich geschlossenen Ganzen im Sinne der Gruppierung um eben jene besonderen Kulturgüter als den Kern- und Mittelpunkt. Es folgt also auf die Stufe der grundlegenden Allgemeinbildung die Stufe der organischen Verbindung von Berufsvorbildung und höherer Allgemeinbildung. Denn eben diese Berücksichtigung der Sonderanlagen und Neigungen durch entsprechende Auswahl der besonderen Bildungsgüter, die zugleich den Kern- und Mittelpunkt des Welt- und Lebensbildes abgeben, ist es, was ich als Berufsvorbildung, wie sie zur Aufgabe unserer höheren Schulen in ihren oberen Klassen gemacht werden muß, bezeichnen möchte. Der innere Beruf — Veranlagung und Neigung — wird maßgebend sein müssen und er wird in Übereinstimmung gebracht werden müssen mit den inneren Bedürfnissen des äußeren Berufs.

Was den Gedanken der Berufsbildung und Berufsvorbildung bisher im Wert so stark sinken ließ, war die Veräußerlichung im Zusammenhang mit dem Berechtigungswesen. Es handelte sich ja schließlich nicht mehr darum, die Vorbildung den inneren Bedürfnissen des betreffenden Berufs anzupassen, sondern lediglich darum, die äußere Gleichstellung mit dem oder jenem anderen Beruf zu erreichen. Spranger verweist mit Recht noch darauf, daß zur Entwertung des Berufsgedankens vor allem der Kampf des deutschen Idealismus in der Zeit, als er das neuhumanistische Gymnasium schuf, gegen den Grundsatz der Nützlichkeit beigetragen habe. Wir leben heute noch unter den Nachwirkungen dieser Gedankengänge, befinden uns aber schon längst auf dem Weg zu einer höheren Auffassung des Berufs. Es ist auch — von unserer heutigen Lage aus gesehen — gar nicht daran zu zweifeln, daß wir in der Zukunft aus Gründen der Ökonomie — nicht nur in finanzieller Hinsicht, sondern vor allem im Hinblick auf die Auswertung der Menschenkraft — gezwungen sein werden, den Berufsgedanken von innen zu erfassen, von einem Berufsbild auszugehen und den Bildungsweg diesem Berufsbild anzupassen.

Wir kommen also auch bei der Beantwortung der zweiten unserer drei Fragen zu dem Ergebnis, daß den Sonderbegabungen und Neigungen auf der Oberstufe der höheren Schulen ihr Recht werden muß dadurch, daß im Hinblick auf die Hauptbegabungsrichtungen und die ihnen entsprechenden Berufsgruppen eine Gliederung der höheren Schulen durchgeführt wird, bei der jeweils eine entsprechende Gruppe von Bildungsgütern als Kern im Mittelpunkt des Unterrichts steht.

3. Das Wesen des Unterrichts der höheren Schulen.

Nun haben wir uns noch der dritten Frage zuzuwenden: **Worin** liegt das Wesen des Unterrichts der höheren Schulen? Worin ihre Eigenart gegenüber der Volksschule und der Hochschule?

Früher galt es als selbstverständlich und war lehrplanmäßig festgelegt, daß die Volkschule „Kenntnisse" zu übermitteln, die höhere Schule „Erkenntnisse" zu erzeugen habe. Dieser Gegensatz ist vom Standpunkt des einheitlichen Bildungsbegriffs aus als hinfällig zu bezeichnen, obwohl z. B. F. J. Schmidt in seiner Stellungnahme zur nationalen Einheitsschule vor noch gar nicht langer Zeit ihn nochmals vertreten hat. Das unterscheidende Kennzeichen des Unterrichts der höheren Schulen gegenüber dem der Volksschule wurde vielmehr bisher mit ziemlicher Übereinstimmung in der „formalen Bildung" gesehen, d. h. der besonderen geistigen Schulung, die in erster Linie dem fremdsprachlichen Unterricht, teilweise auch der Mathematik zu verdanken sei. Ganz in diesem Sinne schreibt Kerschensteiner in seiner Schrift*): „Für die höheren Schulen insbesondere ist die Erziehung zum logischen Denken eine der Hauptaufgaben ihres Unterrichts, wenn nicht die Hauptaufgabe." Was Kerschensteiner als „geistige Zucht" bezeichnet, ist schließlich nichts anderes als die alte „formale Bildung" der höheren Schulen, die allerdings landläufig eben nur den Fremdsprachen, vor allem dem Latein, und der Mathematik zugeschrieben wird, während Kerschensteiner in seinem Buch zu beweisen sucht, daß „in der Anwendung der grammatikalischen Regeln auf die sprachlichen Prozesse die gleichen „rationalen" Geistesprozesse nötig sind wie in der Anwendung der strengen Gesetze der Naturwissenschaften auf Probleme der Forschung, des Wissens, der Technik, des praktischen Lebens und der Rätsel der täglichen Erscheinungen"*). Kerschensteiner sucht das Wesen der „geistigen Zucht" näher zu bestimmen, indem er, ausgehend von einem Beispiel der Übersetzung aus dem Griechischen ins Deutsche, den Denkprozeß analysiert, wobei er auf vier notwendige Denkoperationen kommt, die zusammen das Wesen des logischen Denkverfahrens ausmachen. In Anlehnung an Thomas Huxley und John Dewey bezeichnet er diese Stufen mit den

*) „Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts", S. 16. — S. 11.

Namen Observation, Synthese, Analyse und Verifikation und versteht darunter a) „die aus dem Beobachten einer Tatsache sich selbst aufdrängenden Schwierigkeiten und Fragen für den Beobachter", b) „die vorläufigen Antworten, die gegeben werden, also die Vermutungen für die Lösung der Fragen", c) „die Verfolgung der vermuteten Lösungen mit Hilfe des Wissens an andern Tatsachen, an Regeln, Gesetzen usw., durch Aufsuchen ihrer Konsequenzen für die Tatsache selbst und ihrer Beziehungen untereinander", d) „die Bestätigung oder Nichtbestätigung der endgültig akzeptierten Schlußfolgerung durch Zusammenstellung mit anderen bekannten Tatsachen (Gedanken)"*). Nach Kerschensteiner verläuft alles wissenschaftliche Denken, erst recht das naturwissenschaftliche, in dieser Weise. Er kommt schließlich*) zu dem Ergebnis: „Der naturwissenschaftliche Unterricht ist ein gleich brauchbares, wenn auch beim gegenwärtig möglichen Betriebe noch nicht gleich wirksames Werkzeug für die geistige Zucht, für die formale Bildung, wie der Unterricht in den alten Sprachen, oder besser gesagt, wie das Übersetzen aus der lateinischen oder griechischen Sprache oder wie der Unterricht in den mathematischen Wissenschaften." Kerschensteiner wird häufig in dem Kampf für die formale Bildung des fremdsprachlichen Unterrichts als Kronzeuge angerufen. Dabei wird gerne übersehen: 1. daß Kerschensteiner eine sehr bedeutsame Unterscheidung macht, indem er zwar der Übersetzung aus der fremden Sprache in die Muttersprache hohe formalbildende Werte zuerkennt, dagegen den formalbildenden Wert des Übersetzens aus der Muttersprache in die Fremdsprache für fraglich erklärt, weil hier die letzte Stufe des Denkprozesses, die „Verifikation", infolge des Mangels an Sprachgefühl in der fremden Sprache der nötigen Sicherheit entbehre (Seite 37 deutet er an, daß sich daraus für den Sprachbetrieb unserer Schulen nicht unwichtige Konsequenzen ergeben) und 2. daß Kerschensteiner, wenn er den üblichen Begriff der formalen Bildung auf die Naturwissenschaften ausdehnt, gerade damit die übliche Auffassung von dem besonderen formalbildenden Wert des fremdsprachlichen Unterrichts und der Mathematik doch zerstört und schließlich mit seinen vier Stufen des Denkprozesses letzten Endes einen methodischen Gang für die Erkenntnisbildung in der Arbeitsschule festlegt, der für jeden Unterrichtsstoff und für jede Schulgattung Geltung hat. — In der Tat ist das Dogma der formalen Bildung in dem Sinne, daß „von einem Fach erwartet wird, daß es eine Vorbildung für alle Fächer, eine Steigerung aller für den Unterricht und das Leben nötigen geistigen Fähigkeiten gebe"**), heute erledigt, denn es fußte auf der falschen psychologischen Voraussetzung,

*) „Wesen und Wert des naturwissenschaftl. Unterrichts", S. 28 u. 29. — S. 97.

**) Paul Barth, „Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre", 3. Auflage, Seite 177.

daß es eine allgemeine geistige Kraft gebe, die auf diese Weise gefördert werden könne, während die heutige Psychologie zu der Erkenntnis gekommen ist, daß durch jede Art der geistigen Betätigung eben lediglich die entsprechenden geistigen Funktionen ausgebildet werden, also z. B. durch die Erlernung mehrerer Fremdsprachen nicht eine allgemeine Schulung aller geistigen Kräfte, sondern eben lediglich eine Übung gewisser Denkvorgänge erzielt wird, die schon durch die Erlernung einer einzigen Fremdsprache erreicht werden könnte. Dasselbe gilt von der Mathematik. Man wird also den bisherigen Anspruch gewisser Unterrichtsfächer, formalbildend in besonderem, ja ausschließlichem Sinne zu sein, aufgeben und anerkennen müssen, daß jedem Unterricht formalbildende Werte zukommen, wobei man ruhig zugeben wird, daß bestimmte Arten formalbildender Werte durch den Unterricht in fremden Sprachen (ein Teil derselben auch schon durch einen sprachgeschichtlichen und sprachvergleichenden, die Mundarten stark berücksichtigenden Unterricht in der Muttersprache!) und in der Mathematik gefördert werden. Unter formaler Bildung können wir heute nichts anderes mehr verstehen als die Bildung der geistigen Kräfte und Anlagen des Menschen, und formalbildender Wert wird allen den Bildungsgütern zuerkannt werden müssen, die zur Entfaltung dieser Kräfte und Anlagen beitragen. Von diesem Standpunkt aus müßte man sich fragen, ob nicht an allen unseren höheren Schulen bisher die formalen Bildungswerte des fremdsprachlichen (und mathematischen) Unterrichts eine zu starke und einseitige Berücksichtigung gefunden haben. Der schon erwähnte Paul Lorentz*) stellt fest, daß der deutsche Geist vor dem Kriege wieder „mehr oder weniger übertriebener Begrifflichkeit verfallen" war, „unter Mitschuld derjenigen Schulen, an denen die formale Bildung überwertet wurde". Weiter führt er aus, daß das auch zusammenhänge „mit der noch vielfach in den höheren Schulen sich fortschleppenden Übertreibung der Wortkultur, des Wortdenkens anstatt des Tatsachendenkens, die sowohl im sprachlichen als im mathematischen Unterricht geübt wird". Eduard Spranger stellt in seinem Versuch, die Mannigfaltigkeit der Bildungswerte (Bildungswerte werden sie durch ihre Bedeutung für den sich entwickelnden Menschen!) zu sichten und auf einige Grundklassen zurückzuführen*), die allgemeine Regel auf, daß man „nach Möglichkeit keine formalen Bildungswerte in Wirkung setzen solle, die nicht zugleich auch einen inhaltlichen Bildungswert darstellen". Es fragt sich, ob sich dieser Grundsatz restlos durchführen läßt, aber es wäre ohne Zweifel sehr wertvoll, wenn man alle Bildungsgüter unserer Schulen, besonders auch unserer höheren Schulen, von diesem Gesichtspunkt aus einmal einer gründlichen Durchsicht unterziehen würde.

*) Abschnitt II seiner Schrift „Gedanken über Lehrerbildung", Seite 10.

Es ist kein Zufall, daß die eingangs erwähnten Versuche, die Eigenart der höheren Schulen unterscheidend zu erfassen, fast durchweg nur die formale Seite der Bildung beachten. Nur Louis versucht teilweise auch einen Unterschied der materialen Bildung aufzuweisen, wenn er dem „Weltbild des fortschreitenden Erkennens" die Aufgabe zuweist, die Zusammenhänge herzustellen. Aber auch bei ihm wird dieser Gedanke rasch durch andere Erwägungen wieder verdrängt. Ohne Zweifel ist es eine wichtige Aufgabe auch der höheren Schulen, dem Schüler ein Weltbild zu übermitteln, ein einheitliches, in sich geschlossenes Bild der geistigen und der naturhaften Welt. Es wird Aufgabe aller Schulen der Altersstufe der Volks- und Mittelschulen sein müssen, die Bausteine dieses Weltbildes herbeizutragen, Aufgabe der höheren Schulen, namentlich in ihren oberen Klassen dagegen, dieses Weltbild nach bestimmten Richtungen hin zu vertiefen und auszugestalten und es schließlich zu einer Einheit zusammenzufassen, wobei — und hier komme ich auf schon Gesagtes zurück — der Konzentrationspunkt für die Vereinheitlichung der individuellen Veranlagung und Neigung und damit dem inneren Beruf und der künftigen Berufsaufgabe im Leben entsprechend sich verschieben wird. Das Streben nach philosophischer Vereinheitlichung wäre also ohne Zweifel eines der Kennzeichen des Unterrichts der höheren Schulen namentlich in ihren oberen Klassen.

Seyfert wie Louis grenzen die Aufgabe der Volksschule den höheren Schulen gegenüber durch den Begriff „vorwissenschaftlich" ab, wobei jener mehr an die formale Seite — „vorwissenschaftliches Denken" —, dieser mehr an die inhaltliche — „vorwissenschaftliches Weltbild" — denkt. Demgemäß wäre also die Aufgabe der höheren Schulen und der Hochschulen die Pflege „wissenschaftlichen Denkens", die Erzeugung eines „wissenschaftlichen Weltbildes". In der Tat wird heute durchweg das Hauptkennzeichen der höheren Schulen in der „wissenschaftlichen Bildung" gesehen, wobei allerdings mit dem Wort „wissenschaftlich" ebenso Mißbrauch getrieben zu werden scheint wie früher mit der formalen Bildung. Es wird von vornherein notwendig sein, die Aufgaben der höheren Schulen auch nach oben hin abzugrenzen, wie es Seyfert tut, der dem „elementaren" wissenschaftlichen Denken an den höheren Schulen als Aufgabe der Hochschulen das „forschende" wissenschaftliche Denken gegenüberstellt. Es kann sich ohne Zweifel nicht darum handeln, die wissenschaftliche Forschung auch in den Unterricht der höheren Schulen hineinzutragen. Diese müssen sich vielmehr damit begnügen, die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung zum Gegenstand ihrer Bildungsarbeit zu machen und die Schüler zu befähigen, an der Hochschule selbst wissenschaftliche Forschung zu treiben.

Es ist aber auch eine völlige Verkennung des Wesens der Schule, auch der höheren Schulen, die sich allerdings aus der überwiegend

intellektualistischen Grundrichtung unseres gesamten Schulwesens erklärt, wenn man die Aufgabe der höheren Schulen auf die „wissenschaftliche" Bildung beschränken will. Die wissenschaftlichen Bildungswerte sind nichts weiter als eine Gruppe von Bildungswerten, neben denen andere, nicht weniger wichtige und wertvolle stehen, deren Außerachtlassung eine Verkümmerung wertvoller menschlicher Anlagen bedeuten würde. Spranger spricht außer von den intellektuellen oder wissenschaftlichen, von technisch-ökonomischen, ästhetischen, gesellschaftlichen und religiösen Bildungswerten, die alle wieder formaler oder inhaltlicher Art sein können. Auch die höheren Schulen können nicht „wissenschaftliche" Bildung in dem Sinn vermitteln wollen, daß sie ihre Bildungsarbeit auf eine einzelne Gruppe von Bildungsgütern beschränken. Wenn ich deshalb neben dem Gedanken der philosophischen Vereinheitlichung den Grundsatz der wissenschaftlichen Vertiefung als zweites besonderes Kennzeichen des Unterrichts in den oberen Klassen der höheren Schulen anerkenne, so fasse ich diesen Begriff wieder in erster Linie formal, nicht inhaltlich und verstehe darunter allgemein die vertiefte Behandlung von Bildungsgütern der verschiedensten Art. Wir werden allerdings darauf verzichten müssen, diese wissenschaftliche Vertiefung mit allen Schülern auf allen Gebieten erreichen zu wollen. So kommen wir auch bei der Beantwortung unserer dritten Frage zu der Lösung, daß in den oberen Klassen der höheren Schulen eine Auswahl unter den Bildungsgütern getroffen werden muß — eben unter dem Gesichtspunkt der wissenschaftlichen Vertiefung —, während die übrigen Arbeitsgebiete mehr unter den Gesichtspunkt der philosophischen Vereinheitlichung, der Zusammenschau gestellt werden müssen.

Ich komme nun zu den Folgerungen aus den bisherigen Betrachtungen. Von allen 3 Fragestellungen her kommen wir auf dasselbe hinaus:

1. Die persönlichkeitsbildende Aufgabe der Schulen, die auch für die höheren Schulen besteht, erfordert einen Schwerpunkt, ein Konzentrationsgebiet, ein einheitliches, geschlossenes Bildungsziel für jede Gattung der höheren Schulen.

2. Die Frage Allgemeinbildung oder Berufsbildung? hat sich uns in der Weise gelöst, daß aus der gleichmäßigen Entfaltung aller Anlagen und Kräfte und der allseitigen Grundlegung eines Lebens- und Weltbildes die Gruppierung der Kräfteentwicklung um die Sonderbegabungen und Neigungen und der Mannigfaltigkeit der Bildungsgüter um die jeweils den Sonderbegabungen und Neigungen entsprechende Gruppe von Bildungsgütern und damit der Ausbau des Lebens- und Weltbildes um einen bestimmten Kern herum organisch erwächst, daß also auf der grundlegenden Allgemeinbildung in den oberen Klassen der höheren Schulen sich eine um die Berufsvorbildung sich gruppierende höhere Allgemeinbildung organisch aufbaut.

3. Und auch vom Standpunkt der wissenschaftlichen Vertiefung, als einem der Kennzeichen des Unterrichts an höheren Schulen, aus müssen wir auf die gleichmäßige Berücksichtigung aller Bildungsgüter verzichten und die Forderung aufstellen, daß die höheren Schulen so organisiert werden, daß sie die Möglichkeit einer Vertiefung nach den verschiedensten Richtungen bieten. Die philosophische Vereinheitlichung, das zweite Kennzeichen des Unterrichts der höheren Schulen, wird dabei in der Weise Berücksichtigung finden, daß die jeweils vorherrschende Gruppe von Bildungsgütern den wechselnden Kern der Vereinheitlichung bilden wird.

Was uns nottut, ist demnach dreierlei: 1. Erforschung der Begabungsrichtungen, 2. Erforschung der Bildungswerte der verschiedenen Kulturgüter, 3. Erforschung der Berufsarbeit und ihrer Voraussetzungen.

Auf dieser dreifachen Grundlage wird dann die Schulorganisation in der Weise aufzubauen sein, daß von dem Alter an, in dem sich die Begabungsrichtungen klar ausprägen und unterscheiden, eine Gliederung einzutreten hat, welche die Verschiedenheit der Begabungsrichtungen zur Grundlage, die Verschiedenheit der diesen Begabungsrichtungen entsprechenden Bildungsgüter zum organisatorischen Grundsatz und die Verschiedenheit der künftigen Berufsaufgaben zum Richtungspunkt hat. Diese drei Verschiedenheiten werden sich letzten Endes decken. Das bedeutet keine Auflösung unseres höheren Schulwesens in Fachschulen, keine Ausbildung einseitigen Spezialistentums, weil die den Sonderbegabungen und Neigungen entsprechenden Bildungsgüter jeweils lediglich den Kern bilden, um den sich die übrigen gruppieren und weil der Ausbau eines einheitlichen, in sich geschlossenen Lebens- und Weltbildes, dessen Angelpunkt eben der jeweils verschiedene Kern bilden wird, dadurch keineswegs unmöglich gemacht wird. Unter keinen Umständen dürfen lediglich formale Bildungswerte — hier stimme ich Spranger zu — diesen Kern bilden, keineswegs auch lediglich solche Bildungswerte berücksichtigt werden, die das menschliche Gemeinschaftsleben, die geistig-geschichtliche Welt, die Paulsen als das Kennzeichen der allgemeinbildenden Schulen gegenüber den Fachschulen bezeichnete, außer acht lassen. Damit ist die Antwort auf die Seite 22 gestellte Frage gegeben, ob die Forderung eines geschlossenen Bildungsziels für jede Gattung der höheren Schulen berechtigt und durchführbar sei.

Wenn wir auf der Grundlage dieser Erörterungen unser bisheriges höheres Schulwesen prüfen, so kommen wir zu folgendem Ergebnis:

1. Es liegen keine inneren Gründe vor, die Gliederung der höheren Schulen früher einsetzen zu lassen als in der Zeit, wo die verschiedenen Begabungsrichtungen sich deutlich zu scheiden beginnen. Durch einen einheitlichen Unterbau sämtlicher höheren Schulen muß der Zeitpunkt der Gliederung zurückgeschoben werden.

und faßt sie schließlich in philosophischer Vorbesinnung zur Einheit eines geschlossenen, durch deutsche Kulturarbeit und Darstellung gesehenen Weltbildes zusammen.. Dem Eindruck steht Ausdruckspflege gleichwertig gegenüber (Kunstübungen, Handtätigkeit, Leibesübungen)."

Den Gedanken der Gegenwart betont ähnlich stark wie Gaudig Otto Freitag*), dem als Ziel „humanistische Persönlichkeitsbildung auf der Grundlage der deutschen Kultur", „Erziehung zum deutschen Gegenwartsmenschen", „Verständnis der Gegenwart, Einführung in die gegenwärtige Kultur nach ihrer materiellen wie geistigen Seite, ihren politischen, wirtschaftlichen, technischen, wissenschaftlichen, künstlerischen und sittlich-religiösen Elementen, vorzugsweise in ihrer deutschen Ausprägung ins Universelle erweitert" vorschwebt.

In den Leitsätzen von Gruppe 6 des Württembergischen Erziehungswissenschaftlichen Ausschusses ist als Hauptaufgabe der neuen Schule „die unmittelbare Einführung in deutsches Geistesleben, in die deutsche Kultur vor allem der Gegenwart und der näheren Vergangenheit" bezeichnet und als positives Kennzeichen dieser „deutschen Kulturschule" die „Zentralstellung des deutschen Kulturunterrichts (Deutsch, Geschichte, Religion und Philosophie)" angegeben.

Wir fassen nun zusammen und suchen uns klar darüber zu werden, was das wesentliche Bildungsgut der neuen Schule werden soll. Da ist zunächst festzustellen, daß nirgends davon die Rede ist, lediglich den bisherigen, literarisch-ästhetischen und grammatisch-stilistischen Deutschunterricht in dieser Einschränkung zum Mittel- und Schwerpunkt der neuen Schule durch entsprechende Erhöhung der Stundenzahl zu machen, obwohl ohne Zweifel die Bildungswerte dieses Unterrichts bisher noch auf keiner höheren Schule völlig ausgeschöpft wurden. Der Deutschunterricht wird durchweg inhaltlich erweitert — durch Hinzuziehung seither völlig außer acht gelassener oder jedenfalls nicht genügend gewürdigter Gebiete — zur „Deutschkunde" oder werden von anderen Ausgangspunkten aus mehrere Fächer zusammengruppiert zur „Deutschgruppe" (Deutsch, Geschichte mit Staatsbürgerkunde und Erdkunde, zum Teil auch mit Religion oder mit Philosophie) oder zu einer noch umfassenderen Fächergruppe mit Einschluß von Kunst, Religion und Philosophie, für die ich den umfassenden Namen „Deutscher Kulturunterricht" vorschlagen möchte. Es wird vielleicht eine Aufgabe der Zukunft sein, einige dieser „Fächer" zu einer einheitlichen „Deutschen Kulturkunde" zusammenzuschmelzen, wie dies Lietz schon teilweise versucht hat, der allerdings in seinen Tabellen dieses Wort in einem engeren Sinn als Zusammenfassung der historisch-politisch-philosophischen Fächer (Geschichte, Staats- und Gesellschaftskunde, Reli-

*) „Deutsches Gymnasium, Oberschule, Aufbauschule" Seite 8, 19 u. 9.

gionsgeschichte und Philosophie) gebraucht, teils aber auch in dem weiteren Sinne aller das Menschenleben behandelnden Unterrichtsfächer, wobei er außer der deutschen Sprache und der Kunst auch die Fremdsprachen mit einbezieht, also eine Gleichsetzung des Begriffs mit dem Begriff der humanistischen Unterrichtsfächer vornimmt. Demgegenüber wäre an einer „Deutschen Kulturkunde" in dem engeren Sinne einer einheitlichen Darstellung der Entwicklung des deutschen Geisteslebens festzuhalten und davon der Sammelbegriff des „Deutschen Kulturunterrichts" klar zu unterscheiden. In dem Entwurf eines Lehrplans für die höhere deutsche Schule (siehe Anhang) habe ich die Fächer, die für mich unter diese Bezeichnung fallen und die meiner Ansicht nach den **einheitlichen Kern des Lehrplans der neuen deutschen Oberschule** bilden müssen, zusammengruppiert; es sind dies **Deutsch, Geschichte mit Staatsbürgerkunde** (Staats-, Rechts-, Wirtschafts- und Gesellschaftskunde), **Erdkunde, Religion, Philosophie und Kunst.**

Warum sollen diese Fächer zum „Deutschen Kulturunterricht" gehören, warum nicht etwa auch Mathematik und Naturwissenschaften? Der deutsche Kulturunterricht als Kern der Bildungseinheit der deutschen Oberschule hat die Gebiete zu umfassen, in denen es sich um unmittelbare Schöpfungen des deutschen Geistes handelt. In deutscher Sprache und Kunst (vor allem in deutscher Musik) offenbart sich unmittelbar der deutsche Geist; aber auch deutsche Religion und Philosophie sind trotz der unleugbaren Beeinflussungen durch andere Kulturen Ausdruck deutschen Wesens, deutschen Denkens und Fühlens, deutscher Eigenart, wie letzten Endes auch die Formen, die deutscher Geist dem deutschen Gemeinschaftsleben in Staat, Recht, Wirtschaft und Gesellschaft gegeben hat. Die Erdkunde, dieses Grenzgebiet zwischen Menschenleben und Naturleben, gehört allerdings nicht in diesen Rahmen, sofern das deutsche Land bestimmend auf das deutsche Volk und seine Lebensgestaltung einwirkt; sie ist aber andererseits doch wieder in diesen Kreis zu rechnen, insoweit das deutsche Volk wiederum dem deutschen Land Form und Gestalt gab und insoweit der Kreis der Aufgaben dieses Unterrichtsgebiets verschmilzt mit den staatlichen und wirtschaftlichen Problemen (selbstverständlich denke ich nicht daran, die Aufgabe der Erdkunde auf die Behandlung des deutschen Landes zu beschränken). Die Naturwissenschaften dagegen gehören nicht zum deutschen Kulturunterricht in diesem Sinn, weil es sich bei ihnen nicht um unmittelbare Schöpfungen des deutschen Geistes handelt, sondern um Erkenntnis von an sich unabhängig vom menschlichen Geistesleben Gegebenem oder, soweit wir es doch mit Schöpfungen des menschlichen Geistes zu tun haben, nicht um spezifisch Deutsches. Damit ist nicht ausgeschlossen das Heimatsprinzip als Grundlage auch des naturwissenschaftlichen Unterrichts und die Betonung des deutschen Geisteslebens

als Unterrichtsprinzip in dem Sinn, daß die Leistungen deutschen Forschens im Ganzen der naturwissenschaftlichen Forschungsarbeit die gebührende Hervorhebung erfahren. Auch soll dadurch, daß die Naturwissenschaften nicht zum deutschen Kulturunterricht gerechnet werden, keineswegs geleugnet werden, daß das naturwissenschaftliche Weltbild eine notwendige Ergänzung für die Bildung des deutschen Menschen der Gegenwart darstellt. Auch die Mathematik gehört nicht in den Rahmen des deutschen Kulturunterrichts. Sie ist zwar reine geistige Schöpfung, aber sie ist ebensowenig Ausdruck spezifisch deutschen Geistes wie etwa die Logik; denn wie letztere die allgemeinen Gesetze menschlichen Denkens, so stellt sie die allgemeinen Gesetze des Naturgeschehens dar. Daß dieses Naturgeschehen innerhalb bestimmter räumlicher Grenzen betrachtet wird und daß auch der beobachtende und Gesetze formulierende Menschengeist nur in nationaler Ausprägung vorkommt, kann selbstverständlich nicht genügen, auch die Mathematik und die Naturwissenschaften in den Zusammenhang des „deutschen Kulturunterrichts" mit hineinzustellen.

Mathematik und Naturwissenschaften treten mit dem fremdsprachlichen Unterricht als Ergänzungsfächer neben den einheitlichen Kern, den deutschen Kulturunterricht. Auch sie werden in den Dienst des beherrschenden Gedankens des deutschen Kulturunterrichts gestellt, teils durch Hervorhebung dessen, was deutsche Geistesarbeit zu ihrer Entwicklung beigetragen hat, teils dadurch, daß sie — wie der fremdsprachliche Unterricht — zur Klärung und Vertiefung der Eigenart der deutschen Sprache und Kultur beitragen. Damit soll — namentlich der Mathematik und den Naturwissenschaften gegenüber — nicht gesagt sein, daß diese Unterrichtsgebiete nicht auch selbständige Aufgaben zu erfüllen hätten.

Die deutsche Oberschule wird also in doppeltem Sinne **„deutsche Kulturschule"** sein müssen: 1. durch den einheitlichen Bildungs**kern** des **„deutschen Kulturunterrichts"** und 2. dadurch, daß auch die **Ergänzungsfächer** nach Möglichkeit dem leitenden **Gedanken des deutschen Kulturunterrichts dienstbar** gemacht werden.

Es wäre nun im Zusammenhang mit dieser Klarlegung noch ein Wort zu sagen über das Verhältnis der Begriffe „deutsches Volksleben", „deutsches Volkstum" und „deutsche Kultur". Der unbestimmteste und für die Bildungsarbeit am wenigsten brauchbare dieser drei Begriffe scheint mir das „deutsche Volksleben" zu sein. Was ich als berechtigt an diesem Begriff anerkennen kann, ist die Richtung auf die Gegenwart, die ihm innewohnende Forderung, die deutsche Jugend mehr als dies die bisherigen Schulen taten, in die Gegenwart hineinzustellen. Dem Begriff fehlt aber das Wichtigste, der Wertgedanke. Nicht das Volksleben ganz allgemein kann Inhalt und Ziel der Bildungsarbeit der Schule sein, sondern lediglich das Wertvolle des

Volkslebens und von diesem wiederum nur das, was Bildungswert hat, d. h. Wert für die sich entwickelnde Persönlichkeit.

Enger begrenzt, bestimmter und brauchbarer ist ohne Zweifel der Begriff „deutsches Volkstum". Hier handelt es sich um Wesen und Eigenart des deutschen Volkes, also um die seelischen Kräfte, die dem Deutschen als solchem innewohnen und die sich in Sprache, Sitten, Gebräuchen, Kunst, Religion, Weltanschauung usw. äußern. Aber auch das deutsche Volkstum kann nicht in allen seinen Äußerungen zum Bildungsgut der Schule gemacht werden, denn der Geist muß sich die Aufgabe stellen, auch das Volkstum, wo es nottut, gestaltend zu beeinflussen. Nicht jeder Zug deutschen Wesens ist der Entfaltung wert, ist wert, den werdenden Menschen bildend zu beeinflussen — im Gegenteil, es gibt auch Kräfte der deutschen Seele, die in ihrer Entfaltung gehemmt werden müssen, wie z. B. das für uns Deutsche typische Streben nach übertriebener Betonung des Besonderen, Unterscheidenden, Trennenden, der Sonderart und die damit zusammenhängende Vernachlässigung des Gemeinsamen, Verbindenden, des einheitlichen Bandes, das sich um eine Gemeinschaft schlingt.

Wenn wir deshalb die Fassung deutsche Kultur, deutsches Geistesleben den beiden genannten Formulierungen vorziehen, so tun wir dies in der Absicht, eben dem Gesichtspunkt der Wertung die ihm gebührende Rolle einzuräumen in dem doppelten Sinne, daß nur Wertvolles („Kultur"güter) Bildungsgut werden darf und daß dieses Wertvolle zugleich Bildungswert, d. h. Wert für die Entwicklung, für die „Bildung" des Menschen haben muß.

Es wird wohl kaum notwendig sein, hier ein Wort einzuschalten zur Abwehr des Verdachts, daß bei dieser Betonung deutscher Kultur der Zusammenhang unserer deutschen Kultur mit dem fremdvölkischen Geistesleben der Vergangenheit und der Gegenwart nicht richtig eingeschätzt würde. Man kann das in vollem Umfang, namentlich auch hinsichtlich der Antike tun und doch dazu neigen, die Hauptwurzel der deutschen Kultur in der deutschen Seele selbst zu suchen und zu glauben, daß alles aus fremden Kulturen Kommende nur aufgenommen wird unter wesentlicher Umgestaltung und Anpassung unter dem starken Einfluß der seelischen Eigenkräfte einer Nation. Das gilt für Christentum und Antike, wenn auch beidemal Jahrhunderte vergangen sind, bis die Anpassung sich vollzogen hatte und die deutsche Seele ihr inneres Gleichgewicht wieder gewonnen hatte oder — besser gesagt — auf die Gegenwart bezogen, noch einige Zeit vergehen dürfte, bis sie das durch den Einfluß der Antike und noch mehr durch den Einfluß der angelsächsischen Auffassung der Arbeit um des materiellen Gewinns willen gestörte Gleichgewicht wieder gewinnen wird.

Von dem Gesichtspunkt der Wertung aus müssen wir schließlich

auch noch kritisch der Forderung gegenübertreten, daß die neue deutsche Oberschule den jugendlichen Menschen vor allem in die deutsche Kultur der Gegenwart einzuführen habe. Wir haben uns hier auseinanderzusetzen mit Ausführungen A. Fischers und des früheren Posener Realgymnasialdirektors Richert*). Beide gehen aus von dem Grundgedanken des humanistischen Gymnasiums, den jungen Menschen möglichst tief einzutauchen in eine hochwertige, „klassische" Kulturepoche eines Volkes. Fischer beweist in seinem Buch „Die Lage der höheren Schule in der Gegenwart und ihre Aufgabe in der Zukunft", daß das Grundprinzip aller höheren Bildung „die langjährige, planmäßig konzentrierte Beschäftigung der reifenden Jugend mit einer klassischen Kultur" sein müsse und verlangt deshalb für die heutige höhere Schule, daß die deutsche klassische Zeit in den Mittelpunkt der höheren Bildung gerückt werden müsse**). Ähnlich Richert in seinen tiefgründigen Ausführungen im „Deutschen Philologenblatt". Ich will seinen Gedankengang in einigen Sätzen aus jenem Aufsatz zu zeichnen versuchen. Er schreibt: „Wenn wir in allen Ständen und Berufen eine nicht zu kleine Zahl von Männern haben wollen, die in ihrem Bildungsgange eine klassische und entscheidende Formationsperiode des deutschen Geistes in der Tiefe durchlebt haben, so brauchen wir für jede dieser klassischen, entscheidenden Epochen eine besondere Schulart"; „denn nur in quellenmäßiger Vertiefung, in vielseitiger Beleuchtung, in einem Querschnitt durch möglichst viele Lebensgebiete kann eine solche Epoche so durchlebt werden, daß die in ihr wirksamen schöpferischen Kräfte die junge Seele mit Triebkraft und Ideal befruchten". Daraus ergibt sich ihm die besondere Aufgabe des humanistischen, des neusprachlichen und des mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasiums, die alle „deutsche" Gymnasien sind, wenn sie nur „von ihrem Bezirk aus in bewußter Gegenwartstendenz die Brücke zur deutschen Kultur schlagen, wenn sie nur in einer Gruppe von Lehrfächern die deutsche Kultur auch in direkter Darstellung zu ihrem Rechte kommen lassen." „Durch diese Differenzierung nach Sondergebieten wird es nun klar, daß nun auch die von Antike, den modernen Völkern, dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Geist geschaffene deutsche Kultur in einer besonderen Schulgattung in ihrer ganzen Fülle durchlebt wird, wie es die anderen Schulen nicht zu tun vermögen." „Die deutsche Kultur ist nicht Addition jener einzelnen Teilkräfte, sondern ein nach eigenen Wachstumsimpulsen gewachsener Organismus, der alle jene Kulturkräfte sich so assimiliert hat, daß er sie umgeformt, umgelagert und in immer neuen Prozessen umgeschmolzen

*) „Die Bildungsaufgabe des deutschen Gymnasiums", Deutsches Philologenblatt 1919, Nr. 37 und das lesenswerte Buch „Die deutsche Bildungseinheit und die höhere Schule" 1920.

**) Norrenberg Seite 25.

hat." „Es ist ein fundamentaler Irrtum, daß diese deutsche Kultur nicht auch einen eigenen Quellbezirk in der deutschen Seele und dem deutschen Urbezirk im Sinne Fichtes hat." „Wir brauchen eine Schule, die den deutschen Idealismus aus der deutschen Entwicklung in seiner Ausdehnung über das ganze deutsche Leben und in seiner Gegenwartsbedeutung so in den Mittelpunkt stellt wie das alte Gymnasium die Antike." Was ergibt sich für uns aus den Ausführungen vor allem Richerts? Daß wir, so sehr wir bestrebt sein müssen, den jungen Menschen in das Leben der Gegenwart, in die Gegenwartskultur hineinzustellen, doch keineswegs den deutschen Kulturunterricht auf das Geistesleben der Gegenwart beschränken dürfen, allerdings auch nicht auf das, was Fischer begrenzt als die „deutsche klassische Zeit" bezeichnet, sondern daß wir alles Hochwertige (= Klassische!) aus der Entwicklung der deutschen Kultur, alle Höhepunkte deutschen Geisteslebens (vergl. Mittelalter!), alle Gipfelflüge der deutschen Seele gestaltend und bildend auf die Seele unserer deutschen Jugend einwirken lassen müssen im Sinne des letzten Richertschen Satzes. Damit wäre auch die Frage nach der Berücksichtigung der Gegenwart in der neuen Schule in dem Sinne gelöst, daß sie wohl mehr als die anderen bisherigen höheren Schulen auf die Gegenwart gerichtet sein muß, daß aber der Wertgedanke in letzter Linie doch maßgebend sein muß.

Vierter Abschnitt:

Das Bildungsideal des deutschen Menschen.

Die bisherigen Ausführungen haben schon hin und wieder hineingeführt in die Kernfrage, die Frage nach einem neuen Bildungsideal. Ich erinnere an die früher angeführten Sätze aus Paulsen, A. Fischer, Budde, Freitag usw., die schließlich auf ein und dasselbe hinauslaufen, auf die Übertragung des alten Bildungsideals des neuhumanistischen Gymnasiums von antiker auf deutsche Grundlage. Otto Freitag*) versucht mehrere Formulierungen dieses Ziels: „Humanistische Persönlichkeitsbildung auf der Grundlage deutscher Kultur, Erziehung zum deutschen Staatsbürger und Gegenwartsmenschen auf dem Grunde sicherer Gegenwartskenntnis, Erziehung zum Menschen mit einer metaphysisch gerichteten seelischen Grundhaltung", oder: „Der deutsche Mensch, der Gegenwartsmensch, der religiös-metaphysisch gerichtete Mensch", oder: „Die Erziehung zum deutschen Gegenwartsmenschen, der

*) Freitag a. a. O., Seite 8 und 20.

seine Zeit in ihrer historischen und gegenwärtigen Struktur verstanden hat, zum Staatsbürger und Gemeinschaftswesen mit dem Bedürfnis zur tätigen Mitarbeit am sozialen Verband, zum religiös-metaphysisch gerichteten Menschen, der sein Dasein in einer höheren Geisteswelt verwurzelt sieht." Paul Lorentz*) formuliert kurz als Ziel der Bildung der höheren Schulen die „Heranbildung zum wissenschaftlich begründeten Verständnis der Lebensaufgaben eines deutschen Mannes". Universitätsprofessor Dr. Saran in Erlangen faßt die Frage des Bildungsideals in seinen Leitsätzen über „die wissenschaftliche Vorbildung der Deutschlehrer" (Referat auf der letzten Tagung des Germanistenverbandes) so zusammen: „Neben dem humanistischen und realistischen Bildungsideal ist ein deutsches, nationales erwachsen. Unter dem Druck der politischen Verhältnisse im Anfang des 19. Jahrhunderts ging es Jakob Grimm und Ludwig Uhland auf, Karl Müllenhoff und Rudolf Hildebrand bildeten es weiter. Die deutsche Vorzeit sollte das politische Leben und die Bildung der Gegenwart anspornen und befruchten. Nach der Gründung des Deutschen Reiches verlor es das politische Gepräge und wurde zum deutsch-humanistischen: K. Burdach, Ed. Spranger. Unter dem Einfluß der wilhelminischen Zeit mit ihrem Internationalismus und ihrer politischen Schwäche wurde es deutsch-völkisch und wieder ausgesprochen national: die ersten Kundgebungen des Germanistenverbandes. Die politischen Verhältnisse der Gegenwart zwingen jeden, am Staatsleben teilzunehmen, das Bildungsideal der Gegenwart muß darum nicht bloß deutsch-völkisch-national, sondern auch politisch werden, d. h. es muß die Mahnung enthalten, sich tatkräftig am staatlichen Leben der Nation zu beteiligen: J. G. Sprengel."

Saran hat recht. Das neue Bildungsideal darf nicht bloß deutschhumanistisch sein, d. h. Persönlichkeitsbildung auf deutscher Grundlage — wie das Gymnasium auf antiker — leisten wollen, sondern es muß in sich die politische oder, um ein geläufiges Wort zu gebrauchen, die staatsbürgerliche Bildung aufnehmen; mit anderen Worten: es muß mit dem individualistischen Bildungsideal der Persönlichkeitsbildung das soziale der Gemeinschaftsbildung in der besonderen Ausprägung der Bildung für die staatliche Gemeinschaft, der staatsbürgerlichen Bildung verschmolzen werden. Ich glaube, daß Leitsatz 2 der Gruppe 6 des Württembergischen Erziehungswissenschaftlichen Ausschusses das knapp und klar mit den Worten zum Ausdruck bringt: „Demgemäß ist das Ziel der deutschen Bildung der deutsche Mensch als bewußtes, miterlebendes und mitschaffendes Glied der deutschen Volks-, Staats- und Kulturgemeinschaft."

Um das Bildungsideal des deutschen Menschen in diesem die

*) Norrenberg, Seite 59.

Gemeinschaftsbildung mit umschließendem Sinne mit lebendigem Inhalt zu erfüllen, ist es notwendig, in die Tiefen des deutschen Lebens und der deutschen Kultur in Gegenwart und Vergangenheit hinabzusteigen, durch das üppige Rankenwerk fremder Zutaten hindurch zu dem Wesenskern deutscher Art hindurchzudringen. Die Anregungen eines Fichte sind lange fast verschollen gewesen, und erst jetzt beginnt sich's da und dort wieder lebhafter zu regen. Vor allem sind es die Schriften von Richard Benz*), die Beachtung verdienen. Vielleicht bedeuten sie für eine kommende Neuromantik das, was Herder seinerzeit für Sturm und Drang und für die Romantik war. Eines ist jedenfalls sicher: Jeder Versuch, ein deutsches Bildungsideal zu gestalten, wird uns, wenn auch keineswegs ausschließlich, hinführen müssen zum Mittelalter; denn das sogenannte Mittelalter, das wir recht einseitig zu betrachten gewöhnt sind, war eben doch wohl nicht nur die finstere Zeit kirchlicher Gebundenheit, sondern zugleich auch ein Gipfelpunkt deutscher Kultur, vielleicht der einzige oder wenigstens höchste, den wir gehabt haben, da die sogenannte „klassische" Zeit unserer Literatur eben doch in erster Linie nur ein literarischer Höhepunkt war, das Mittelalter außerdem noch in politischer Beziehung die Glanzzeit des heiligen römischen Reiches deutscher Nation und in wirtschaftlicher Hinsicht eine Blütezeit deutschen Städtewesens darstellte, von dessen kulturellen Leistungen noch heute die wundervollsten Bauten beredtes Zeugnis ablegen. Vielleicht ist auch die Behauptung nicht so ganz unrichtig, daß damals deutsche Art die ihr eigentümliche Form gefunden hatte, während heute noch der deutsche Geist mit dem ihm fremden Formprinzip der Antike ringe. Der klaffende Zwiespalt im deutschen Wesen zwischen Eigensinn und starken Individualismus einerseits und Fremdsinn, der sich ins Weltbürgertum verliert, andererseits**), wäre dann eben nicht deutsches Wesen, deutsche Eigenart, sondern Folge deutschen Schicksals, Folge der Einwirkung des Fremden, vor allem der Antike. So stiege, um mit Troeltsch***) zu reden, „als die eigentliche große Mutterschicht unseres Wesens das Mittelalter empor, besser gesagt, der gotische Mensch." Der gotische Mensch ist nach Richard Benz das Wurzelechte der deutschen Seele, das „Deutsch-Ursprüngliche" Fichtes. Er ist wohl von Frankreich her beeinflußt, aber von dem noch überwiegend vom Germanentum durchtränkten, noch nicht durch die Renaissance umgeschaffenen Frankreich und hat eben schließlich doch

*) „Blätter für deutsche Art und Kunst", besonders Nr. 1; „Die Renaissance, das Verhängnis der deutschen Kultur"; 3/4 „Die Grundlagen der deutschen Kunst im Mittelalter" und ganz besonders seine neueste Schrift „Die Grundlagen der deutschen Bildung".

**) Vergl. Georg Simmel „Die Dialektik des deutschen Geistes", „Tag" vom 28. Oktober 1916.

***) Ernst Troeltsch, „Humanismus u. Nationalismus in unserem Bildungswesen".

seine volle Entfaltung erst in Deutschland gefunden. Das für uns bedeutsame Mittelalter dürfen wir allerdings dann nicht in der stark französisch beeinflußten ritterlich-höfischen Standespoesie, sondern in der mittelalterlichen Stadt sehen. Der geistige Kriegsruf, mit dem Richard Benz seine Schrift „Die Renaissance, das Verhängnis der deutschen Kultur" schließt, lautet: „Statt aller Renaissance romanischen und antiken Wesens: Wiedergeburt der alten deutschen Kunst und Kultur."

In seiner neuesten Schrift „Die Grundlagen der deutschen Bildung", geht Richard Benz einen wesentlichen Schritt weiter nach dem Ziele hin, das ihm vorschwebt. Wir haben nach Benz bisher keine deutsche Bildung, sondern nur eine Bildung des Deutschen nach fremden Mustern gehabt. Nicht einem Bilde, einem Ziele zu wird der deutsche Mensch geformt, sondern nach verschiedenen Bildern, die unvermittelt, zusammenhangslos, unausgeglichen nebeneinander stehen und die nicht das Gesetz unserer Bildung sein können, weil sie aus völlig anderen klimatischen und sprachlichen Voraussetzungen erwachsen sind.

Aus der Überschwenglichkeit der orientalischen Natur ergibt sich für den orientalischen Menschen das Fehlen des Dranges zum Bild-Erschaffen; er greift nach dem Leben, der Wirklichkeit, um sie in stärkstem Genuß zu bejahen oder schließlich asketisch zu verneinen; es ergibt sich für ihn die Einstellung auf den Willen, das Tun, das Handeln, die religiös-moralische Einstellung — er ist der Mensch der Religion.

Das Klima des europäischen Südens hat weder die Überschwenglichkeit des Orients noch die Dürftigkeit des Nordens; es gibt dem Menschen die Möglichkeit, sein geistiges Schauen im Bild zu verkörpern; der klassische Mensch formt, begreift die Körperwelt, das Wirkliche, rein körperlich-sinnlich in der Kunst (Plastik) oder begrifflich-abstrakt mit dem Verstand in der Wissenschaft. Im Zusammenhang mit der abstrakt-logischen Sprache der Römer gewinnt die Form in Kunst und Wissenschaft Eigenleben, selbständige, vom Inhalt unabhängige Existenz. Der klassische Mensch ist der Mensch der Kunst und der Wissenschaft.

Der Germane, der Nordländer dagegen lebt in einem Klima, in einer Wirklichkeit, die ihm durchaus nicht nur Erfreuliches bieten; aus seiner Sehnsucht heraus schafft er sich Bilder, die so geistig werden, daß ihnen in der Körperwelt nichts mehr entspricht; er denkt sich eine Welt, er dichtet, sucht sich seine Welt dichterisch zu gestalten. Durch das Eindringen des Christentums wurde der Germane an der Ausgestaltung seiner Eigenart verhindert, und als er dann im Begriff war, in der Gotik sein Eigengesetz wieder zu finden, das wie das Grundgesetz seiner Sprache in der Versinnlichung des Geistigen besteht, wobei Inhalt und Form untrennbar eins sind, da trat die neue Störung durch das klassische Ideal ein, welche die eigengesetzliche Entwicklung bis heute behinderte. Der gotische Mensch des Mittelalters ist der Mensch der

religiösen Kunst, also gewissermaßen die Durchdringung nordischer Bildgestaltung mit orientalischer Religion.

Die Renaissance, die nur deshalb so gewaltigen Einfluß gewinnen konnte, weil germanische Stämme in Frankreich und England die römische Sprache ganz oder teilweise übernommen hatten, führte zu einer Wiedererstehung des Römergeistes, der Europa das starre formale System des römischen Rechts anstelle der altgermanischen Übung des Recht-Findens in jedem einzelnen persönlichen Fall brachte und das System des Kapitalismus mit seinem Industrialismus und Technizismus, der abstrakten Bewertung des Dings, der Entpersönlichung der Arbeit, der Teilung des Lebens in Genuß und Arbeit, der Erhebung des Geldverdienens zum Lebensziel, der Anwendung der Wissenschaft zum größtmöglichen Nutzen der Menschen. So wurde der moderne Mensch der Mensch der angewandten Wissenschaft.

Der deutsche Mensch der Zukunft kann weder nach dem Bild des orientalischen, noch nach dem des klassischen, noch nach dem des modernen Menschen geformt werden, weil die Voraussetzungen dieser Menschenbilder andere sind als die unsrigen. Er wird aber auch nicht einfach der gotische Mensch des Mittelalters sein können, weil ja die eigengesetzliche Entwicklung auch hier frühzeitig unterbrochen wurde. Aber der gotische Mensch kann uns immerhin Fingerzeige für die Gestaltung des deutschen Menschen geben, weil in ihm das erste und einzige Mal der Deutsche nach seinem eigenen Gesetz lebte. Daraus ergibt sich die Forderung, daß wir aus der wahrhaft nationalen Überlieferung der Kunst schöpfen müssen. Der deutsche Mensch der Zukunft soll der geistige Mensch sein, bei dem das Schauen an die Stelle des Wissens und des Glaubens tritt, die beide versagt haben, bei dem das Kunstwerk in dem Mittelpunkt des Lebens steht. „Durchdringung von Kunst und Wissen, Leben und Geist" sei die Aufgabe des Deutschen, eine Aufgabe, die Goethe in der neueren Zeit als Einzelner vorbildlich gelöst hat, während sie „im Mittelalter bereits von unserem Volk als Ganzem einmal erfüllt war." Benz schließt mit dem Gedanken, daß „nur der Glaube an unseren geistigen Beruf unter den anderen Völkern uns heute noch am Leben halten könne" und zeichnet diesen Beruf in folgendem Satz: „Ist der Beruf der südlichen und westlichen Völker: Erklärung und Darstellung der Welt für Sinne und Verstand und ihre Nutzbarmachung und Beherrschung; ist der Beruf der östlichen Völker: Beglückung oder Verwüstung der Welt durch Verwirklichung moralischer Lehre, so ist der Beruf des deutschen Volkes: Bewältigung der Welt in immer neuen Bildern der Sage und die geistige Durchdringung alles Lebens mit solchem Bild."

Es ist eine erdrückende Fülle von Gedanken und Anregungen, die Benz in seinem Buch zusammenpreßt, und wir dürfen mit Spannung

den weiteren Ausbau seiner noch skizzenhaften Bilder erwarten. Man legt das Buch aus der Hand mit dem Eindruck, daß hier geniale Einseitigkeit den Grundriß eines großen Baues entworfen hat, der nun auf Ausführung, wohl auch da und dort auf Berichtigung und Ergänzung harrt. Aus seiner Beweisführung sollte sich als der deutsche Mensch der Zukunft eigentlich der Mensch der Kunst ergeben, während Benz in überraschender Weise zu der immerhin durch die Ausführungen über den gotischen Menschen einigermaßen vorbereiteten Forderung der „Durchdringung von Kunst und Wissen, Leben und Geist" kommt und so jener Schlußfolgerung aus dem Wege geht. Zweifellos wäre auch eine Erweiterung seiner Untersuchungen über die Gebiete der Kunst, Literatur und Sprache hinaus auf die des Rechts, des Staats, der Wirtschaft dringend notwendig, die er in dem vorliegenden Buch nur in vereinzelten, besonders charakteristischen Erscheinungen mit einbezieht. Namentlich wäre auch noch eingehend zu prüfen, inwieweit die Eigengesetzlichkeit des deutschen Geistes sich auch in den Bildern des klassischen und des modernen Menschen schon durchgesetzt hat und inwieweit wie beim Einzelmenschen eine Beeinflussung und Fortbildung der völkischen Eigenart durch die Umwelt und die Art der Arbeit festzustellen ist, ohne daß dabei von einer „Selbstentfremdung" geredet werden kann.

Zu der ersten Schrift von R. Benz nimmt der bekannte Gelehrte Konrad Burdach in seiner von tiefgründiger Sachkenntnis zeugenden Schrift „Deutsche Renaissance, Betrachtungen über unsere künftige Bildung" in kritischer Weise Stellung. Schon in ihrem Titel wird der Widerspruch zu dem Benzschen Kriegsruf „nicht Renaissance romanischen und antiken Wesens, sondern Wiedergeburt der deutschen Kunst und Kultur!" klar zum Ausdruck gebracht. Burdach verwirft, wie übrigens auch andere Forscher, die allgemeinübliche Auffassung der Renaissance als „Wiedergeburt der antiken Kunst, Literatur und Wissenschaft", als einer „gelehrten Wiederbelebung des klassischen Altertums", eine Auffassung, die höchstens für die spätere schulmäßige Entwicklung des Humanismus und der Renaissance zutreffe und sieht in der Renaissance die „innere Wiedergeburt der damaligen Gegenwart und der in dieser lebenden Menschen", „eine Wiedergeburt der menschlichen Seele, die Wiedergeburt eines religiösen Empfindens, das nicht im kirchlichen Dogma der Theologen, sondern im Menschlichen, Persönlichen wurzelte," den „Durchbruch der inneren schöpferischen Kraft, die Dinge und Menschen da draußen zu einem Weltbild zu gestalten und mit den Sinnen zu fassen". Die Renaissance ist für Burdach keine gemein-europäische, sondern eine national-italienische Bewegung mit dem Ziel der geistigen Befreiung Italiens, sie ist auch nicht nur rational-intellektualistisch wie der spätere Humanismus, sondern eine Bewegung, die das ganze seelische Leben umfaßt. Es handelt sich also nicht um Zurückrufung toter Vergangen-

heit, sondern um „Erneuerung der heimischen Gegenwartskultur durch liebevolles Erfassen und innerliches Aneignen vergangener Geistesschöpfungen, sei es des Vaterlandes, sei es der Ferne". Bis dahin können wir mit Burdach gehen und auch Benz wird nichts dagegen einwenden. Wir sind mit Burdach auch der Ansicht, daß wir jetzt in einer Zeit leben, wo wir wieder eine solche Erneuerung brauchen. Während aber Burdach diese Erneuerung sucht im erneuten Erfassen und Aneignen der Geistesschöpfungen der Antike, in einer dritten deutschen Renaissance, die sich von ihren Vorgängerinnen im 16. und 18. Jahrhundert dadurch unterscheiden soll, daß sie auf den falschen Begriff eines absoluten Menschheitsideals verzichtet, das diese Bewegungen in der Antike erblickten, suchen wir mit Benz diese Erneuerung „durch liebevolles Erfassen und innerliches Aneignen" der vergangenen Geistesschöpfungen des Vaterlandes herbeizuführen. Diese Erneuerung wird die Kraft der italienischen Renaissance, aus der letzten Endes die italienische Nation erwachsen ist, nur dann haben können, wenn sie wie die italienische Renaissance in der eigenen nationalen Vergangenheit wurzelt. Es ist schwer zu verstehen, warum Burdach aus dem nationalen Charakter der italienischen Renaissance nicht diese Schlußfolgerung für die deutsche Gegenwart zieht. Sein Standpunkt wäre ohne weiteres verständlich, wenn er grundsätzlich leugnen würde, daß wir diese Grundlagen in unserer eigenen nationalen Vergangenheit überhaupt haben. Allerdings stellt er fest, daß das deutsche Mittelalter, „seitdem es eine deutsche Literatur gibt, eine gemeinsame nationale Kultur nicht mehr besessen hat," daß es zwei Sprachen, also auch zwei Kulturen hatte, daß das internationale Latein die Sprache der Kirche und des kirchlichen, bis ins 13. Jahrhundert auch des weltlichen Rechts war und von der lateinischen Literatur auch die gesamte geistliche Literatur in deutscher Sprache abhängig war, ja zum Teil auch die übrige Literatur in deutscher Sprache. Die im 12. Jahrhundert entstehende weltliche Bildung des Mittelalters sei wiederum international gewesen, weil das höfische Epos wie der Minnesang durchaus unter französischem Einfluß stand. Das alles ist ohne Zweifel richtig. Aber Benz hat doch wohl ebenfalls recht, wenn er betont, daß im Mittelalter der germanische Geist international war und auch in den heutigen romanischen Ländern (die Franken in Frankreich!) herrschte, ja sogar das Latein umgestaltend beeinflußte (Mittellatein). Doch hören wir Burdach selbst weiter. Trotz allem Vorangehenden kommt er schließlich zu ganz ähnlichen Ergebnissen wie Benz. Er schreibt: „Die Kunst des deutschen Mittelalters hat gleichwohl eine eigene Seele, eine eigene Form; die Eindeutschung der vielfältigen Elemente hat wundervolle Blüten und Früchte voll frischesten Lebens hervorgebracht: Schöpfungen von unvergleichlicher Schönheit und Kunst, die in Urlauten zu uns reden." (Burdach denkt an

die Meisterwerke der Dichtkunst wie an die der Baukunst.) Und von der deutschen Sprache des Mittelalters sagt er, daß sie als „rein bodenständiges, nationales, volkhaftes, natürlich gewordenes Eigentum" zu betrachten sei. Darum leitet er Forderungen ab, denen auch Benz durchaus zustimmen wird: daß „die heimatliche Sprachkraft und selbwachsene Sprachkunst des deutschen Mittelalters im deutschen Unterricht unserer höheren Schulen eine viel bedeutendere Rolle spielen sollte, als es bisher geschieht" und daß die altdeutsche Sprache und Dichtkunst wie die Meisterwerke deutscher Plastik und Architektur des 13. Jahrhunderts „im allgemeinen Bewußtsein unserer Gebildeten eine stärkere, eine lebendigere Macht sein sollten, als sie es sind." Ja Burdach geht schließlich soweit, zu fordern, daß der deutsche Unterricht den geistigen Mittelpunkt des Gymnasiums bilden solle und die Notwendigkeit, daß die Germanisten am Gymnasium in den Vordergrund treten, für selbstverständlich zu erklären. Warum also nicht Erneuerung der Gegenwart aus der nationalen Vergangenheit heraus? — Der Zwiespalt, der sich durch das gründliche und gelehrte Buch hindurchzieht, wird bis zum Schluß nicht gelöst.

Auch Ernst Tröltsch setzt sich in seiner Schrift „Humanismus und Nationalismus in unserem Bildungswesen" mit den ersten Schriften von Richard Benz auseinander. Er verwirft zwar schließlich den „doktrinären Monismus, nur mit einem einzigen Prinzip arbeiten zu wollen" als unfruchtbar und undurchführbar und lehnt wie den radikalen Hellenismus so auch den radikalen Germanismus ab, der uns „zu einer dem modernen Leben ebenso unangemessenen, unentwickelten und romantisierten Mittelalterlichkeit zurückführen würde". Der darin liegende Vorwurf ist jedoch, wenn man die neueste Schrift von Benz liest, nicht in diesem Umfang berechtigt, weil er hier deutlich zeigt, daß sein Blick nicht rückwärts, sondern vorwärts in die Zukunft gerichtet ist. Im übrigen stimmt aber Tröltsch mit Benz doch mannigfach überein, was am besten ersichtlich wird aus einer Gegenüberstellung seiner Charakterisierung des Benzschen gotischen Menschen und seines eigenen Versuches, die nordländische Eigenart des Deutschen festzustellen. Er schreibt in der Schrift „Humanismus und Nationalismus": „Das Wesentliche des gotischen Menschen ist ihm (Benz) die Unendlichkeit und Tiefe der Phantasie, die unmittelbare Umsetzung der Phantasie in das sie ausdrückende Bild ohne die Zwischeneinschiebung eines Maßstabes körperlich-illusionärer Korrektheit, die Zusammenhaltung des ganzen Geistes im Gesamtfluß seiner in sich zusammenhängenden Betätigungen, die Abneigung gegen feste klassische Typenbildung und gegen die Differenzierung stehender Formen, die Wahrnehmung durch Gehör und Ausdrückung durch Phantasie im Gegensatz gegen den griechischen Augenmenschen und sein Bedürfnis rational durchsichtiger Gestaltung, in letzter

Linie ein Irrationalismus, der den Lebensgehalt aus unbegrenzbaren überrationalen Tiefen und Bewegtheiten herausholt, ihn dabei aufs stärkste jedesmal individualisiert und ihn doch in einer göttlichen Lebenseinheit begründet weiß."

In einer zweiten Schrift „Deutsche Bildung" versucht Ernst Troeltsch selbst, die Grundlagen der deutschen Bildung zu bestimmen. Auf dem Wege der Konzentration und Vereinfachung schält er aus der Mannigfaltigkeit der historischen Geistesmächte, die unser Geistesleben und unsere Bildung bestimmend beeinflussen, unter dem leitenden Gesichtspunkt der Bedeutung für die unmittelbare Gesinnungs- und Charakterbildung drei „Grundelemente" als den „beherrschenden geistigen Kern" unserer Bildung heraus, dem sich aller übrige historische Erwerb des Geistes bis zur Gegenwart eingliedert. Diese drei Grundelemente sind: der antike Humanismus, die christliche Seelenwelt des Abendlandes und die nordisch-germanische Geistesrichtung. Troeltsch charakterisiert diese drei Grundelemente in folgenden Sätzen: die Antike „ist der Glaube an die Würde, Schönheit, Harmonie des freien, auf sich selbst gestellten und aus der Weltharmonie gefestigten Menschen, der Sinn für Form und Maß, für Typus und Adligkeit der Erscheinung, die Vergöttlichung der Sinnlichkeit durch ein ruhiges, in ihr sich auswirkendes Gesetz." Das Christentum „ist im vollen Gegensatze gegen die Antike die Welt der Innerlichkeit, der Seele und der Liebe, die ihren Schwerpunkt nicht in sich selber hat, sondern in der schenkenden und die Seelen verschmelzenden göttlichen Gnade, in der Überwelt, die nur durch die innerlichsten und unaussprechlichsten Vorgänge hereinragt in die irdische Welt und darum gegen ihre Interessen, Leidenschaften, Schönheiten und Selbstgenüsse fremd oder feindlich ist. Es ist die Welt der großen Utopie und des Kulturgegensatzes, die alle Kraft anspannt auf ein völlig unsichtbares Reich der Seele und auf eine Endvollendung des Dranges nach dem Absoluten." Die nordisch-germanische Welt ist „die Welt der nordischen Phantastik und Grenzenlosigkeit, der musikalischen Stimmung und des Gemütes, der alle Formen sprengenden Lebensfülle und der romantisch erregten Sinnlichkeit, der Heimatliebe und der Genossenschaftstreue, der konstruktiven Entwürfe und der alles Reale hinter sich lassenden Abstraktheit, des im Endlichen sich verfestigenden Trotzes und der Sehnsucht nach dem Überendlichen". An anderer Stelle zeichnet Troeltsch das nordisch-germanische Prinzip mit folgenden Worten: „In Wahrheit sind wir durch und durch Nordländer mit dem Heimatsinn und dem Familiengefühl unserer alten Siedlungen und unseres geschlossenen Hauses, mit der grenzenlosen und unplastischen Phantasie der musikalischen Sehnsucht, mit den soziologischen Grundformen der Treue und der Genossenschaft, mit den Rechtsbegriffen des Vertrauens und des Gemeinsinns, dem rätselfrohen Denken eines alles anbohrenden

Irrationalismus, dem Ethos des individuellen Trotzes und der leidenschaftlichen Kindlichkeit."

Dieser Dreiheit gegenüber ist weitere Konzentration nur möglich durch Rang- und Stufenordnung, die nach Tröltsch „nicht auf Vernunftgründen wissenschaftlicher Konstruktion, sondern auf der Unmittelbarkeit des Gefühls und der Überzeugung beruht". Auf dieser ohne Zweifel stark subjektiven Grundlage kommt Tröltsch nun dazu, in den Mittelpunkt als „beherrschend" das religiöse Element im Sinne der „von allen konfessionellen Schranken freien, rein auf Seele und Liebe zusammengezogenen Christlichkeit" zu stellen, daneben — ebenfalls in den Mittelpunkt, aber doch wohl erst in zweiter Linie — das nordisch-germanische Element, unsere „Uranlage", die „naturgewachsene Urgewalt unserer Ordnung und Behandlung der weltlichen Dinge" während das antik-humanistische Grundelement sich den beiden anderen unterordnet „als Ergänzung und als Ansporn zu Gewinnung eigener Form", also auf den früher erhobenen Anspruch, „die eigentliche Norm aller reinen und unabhängigen, aus der Vernunft geschöpften Menschlichkeit" zu sein, verzichten muß. Meinem Empfinden nach gebührt dem nordisch-germanischen Element die erste Stelle, weil in unserer Uranlage nicht bloß die „Ordnung und Behandlung der weltlichen Dinge", sondern auch unser religiöses Grundbedürfnis eingeschlossen ist, das sich in der Art, wie wir das Christentum aufgenommen und gestaltet haben, zum Ausdruck gebracht hat.

Paul Natorp bemängelt im 6. Kapitel seines neuesten wertvollen Buches „Sozial-Idealismus" an Tröltschs Versuch vor allem, daß er seine „Elemente" nur aus der Vergangenheit entnommen habe, daß er sie auf die Zahl 3 beschränke und selbst von hier aus noch eine weitere Vereinfachung versuche, daß er sowohl Antike wie Christentum nicht allseitig und umfassend genug gekennzeichnet habe. Der Gegensatz zwischen Antike und Christentum sei nicht nur der von Weltbejahung und Weltverneinung (vgl. Protestantismus!), sondern ihm liege der tiefere Gegensatz zwischen dem Endlichen und Überendlichen zugrunde. Nach Natorp ist gerade die Spannung zwischen Endlichem und Unendlichem — an sich ein urmenschlicher Zug — in ganz besonderem Maße der Grundzug nordisch-germanischen und deutschen Geistes, so daß also im germanischen Geist nicht eigentlich ein drittes Element, sondern eine „tiefste Vereinigung jener zwei Grundelemente" zu erkennen wäre und diese dritte Art der Geistesgestaltung nicht nur subjektiv für den Deutschen die beherrschende, weil die ihm natürliche, wäre, sondern auch objektiv-sachlich vor den beiden andern den Vorrang haben müßte. (Vergl. unten Paul Natorp „Deutscher Weltberuf"). Obwohl ich Tröltschs Versuch einer Vereinheitlichung an sich durchaus für berechtigt halte — schließlich läuft ja Natorps Kritik, wie wir eben sahen, praktisch

auf eine noch weitergehende Vereinheitlichung hinaus — möchte ich mit Natorp neben der Ausschaltung der positiven Wissenschaften aus dem „beherrschenden geistigen Kern" vor allem die Ausscheidung alles Wirtschaftlichen und Politischen für verfehlt halten, das für Troeltsch „Schicksal und Notwendigkeit", „Folge bestimmter Verhältnisse, nicht Werk und Interesse der zentralen Persönlichkeit" ist. Es klingt hier ein stark pessimistischer Zug schmerzlichen Verzichtens durch, den wir auch am Schluß der ganzen Schrift wiederfinden („unser politisches Schicksal wird ein bescheidenes sein"). Das Wirtschaftliche und Politische ist eben doch wesentlich auch schöpferische Tat des Geistes, und darauf gründen wir unsere Zukunftshoffnungen. An anderer Stelle bezeichnet es Troeltsch als „eine unserer größten und schwierigsten Zukunftsaufgaben, den Inhalt der persönlich-geistigen Bildung zu den politisch-sozialen Forderungen in ein Verhältnis zu bringen und diese geistig zu begründen und zu erfüllen"; aber er hält die Lösung dieser Aufgabe bei der Ungleichartigkeit unseres Volkes für sehr schwierig und nur auf Kosten der Tiefe und Fülle unserer Bildung erreichbar. Es dürfte aber doch wohl möglich sein, dieser Gefahr zu entgehen, und es muß Troeltsch entgegengehalten werden, daß unsere „Schicksalslage", gebieterisch fordert, daß wir *jetzt* diese Aufgabe lösen, wenn wir unser Schicksal nicht nur „lieben", sondern — um mit Troeltsch selbst zu reden — es zugleich auch „schaffend bewältigen" wollen.

Paul Natorp selbst macht in seinem zweibändigen Werk „Deutscher Weltberuf" (1918) einen umfassenden und tiefgründigen Versuch, aus dem großen Zusammenhang der menschlichen Geistesentwicklung heraus*) die „deutsche Seele" zu kennzeichnen und über den „Weltberuf des Deutschen" Klarheit zu gewinnen. Für Natorp ist es das wechselnde Verhältnis des Endlichen zum Unendlichen, das sowohl die „Weltalter des Geistes" von einander unterscheidet, als auch letzten Endes die Grundlage der erst mit der Neuzeit einsetzenden Spaltung der westeuropäischen Völker in Nationen und der Herausarbeitung ausgeprägter nationaler Charaktere bildet. Die Art der Erfassung und Ausprägung dieses Grundverhältnisses ist zum mindesten dreifach**):

1. Eine unbedingte Unterwerfung des Endlichen, Besonderen, Individuellen unter das Unendliche, wie wir sie beim Orientalen finden in dem Zug „der passiven Hingegebenheit in die paradiesische Ruhe des Versinkens in Gott".

2. Auf der zweiten Stufe macht sich das Endliche, Irdische, Individuelle in seiner Eigenheit stärker geltend; aber das Überendliche, Überirdische, Überindividuelle wird dennoch „in seiner ganzen überragenden

*) 1. Buch „Die Weltalter des Geistes", 2. Buch „Die Seele des Deutschen".
**) 1. Buch, Seite 113 ff.

Hoheit festgehalten", so daß unter dem scheinbaren Ausgleich, den das Christentum des Mittelalters wollte, ein tiefer innerer Zwiespalt, ein schroffer Gegensatz, ein Kampf zwischen Welt und Überwelt im Innern der Menschenseele gerade das Kennzeichen des Mittelalters war.

3. Die dritte Phase bringt zunächst das volle Selbständigwerden des Individuellen, die Anerkennung des Eigenwertes der Welt, des Lebens um seiner selbst willen; aber „der ganze große Sinn des Lebens tut sich erst auf in unablässig vorwärts dringendem Schaffen"; der Lebensdrang wird Schöpfungsdrang. Das alles: „die Eroberung der Welt durch den Geist für den Geist", der Faustische Drang: hinauf und vorwärts! ist dem westeuropäischen Menschen der Neuzeit noch gemeinsam. Aber eben in dieser „Befreiung zur Selbstschöpfung eigengearteten Lebens" liegt es auch, daß nun immer bestimmter die Sonderheit der Völker sich ausprägt, jedem Volk immer klarer seine besondere Aufgabe gestellt wird. So zeigt sich ein wesentlicher Unterschied zwischen den Westvölkern und den Deutschen darin, daß bei jenen die weltliche, ethisch-politische, wissenschaftliche, künstlerische Entwicklung überwiegt, während alles, was die neue Zeit in Religion und Philosophie an selbständigem Gehalt erzeugte, auf deutschem Boden wuchs. Immer schärfer sich ausprägende Unterschiede zeigen sich zwischen den einzelnen Völkern des westeuropäischen Kulturkreises gerade in der Ausgestaltung des Verhältnisses zwischen dem Individuellen und dem Überindividuellen, dem Endlichen und dem Überendlichen.

Die Italiener, die vom Griechentum die „Methode", d. h. die Idee als Ursprung und Leitstern der Erfahrung, wieder gewonnen hatten, prägen in der kurzen Zeit ihrer Führung das Menschentum im Sinn des persönlichen Vollmenschentums, des Edelmenschentums des Einzelnen aus. Dann geht die Führung über auf die Franzosen, die den Gedanken der Methode in Wissenschaft, Philosophie und vor allem auch im staatlichen Leben zur Durchführung bringen. Vernunft und Wirklichkeit sind die Angelpunkte französischen Denkens, Rationalismus und Positivismus die Philosophie des Franzosen, der keine im eigentlichen Sinn idealistische Philosophie hat, „als Franzose den Idealismus überhaupt nicht verstehen" kann. Im staatlichen Leben haben die Franzosen in Fortsetzung der Arbeit Roms der abstrakten Allgemeinheit des Staates den ebenso abstrakten Einzelmenschen gegenübergestellt, wodurch die „echte Individualität in Wahrheit verneint" wurde, nur das Allgemeine, das Gattungsmäßige im Einzelnen, nicht das Besondere, das die Einzelnen Unterscheidende, das Persönliche zur Geltung kommen konnte.

Wenn beim Franzosen das Gattungsmäßige, Allgemeine das Übergewicht hat, so ist im Gegensatz dazu der britische Geist auf „Besonderung" gerichtet, ohne daß jedoch dadurch das Gattungsmäßige geschädigt würde, weil eben Besonderung hier „nicht zentrifugales Auseinander-

ſtreben ſondern höchſte Entfaltung der Gemeinkraft des Ganzen" bedeutet. Der engliſche Individualismus iſt weniger auf den Einzelnen als auf die Gruppe, auf die Klaſſe gerichtet, weshalb ſich beim Engländer der ſchärfſte Zwang der Klaſſe (Sitte!) mit individueller Freiheit ſehr wohl verträgt. Die engliſche Moral iſt „Utilismus", d. h. Zweckdienlichkeit. Die Richtung des engliſchen Geiſtes auf Beſonderung zeigt ſich auch in den wiſſenſchaftlichen Leiſtungen der Engländer.

Trotz aller Unterſchiede iſt aber der engliſche Geiſt wie der franzöſiſche doch auf das Endliche, Poſitive, auf die Wirklichkeit gerichtet. Beide ſehen im Einzelnen wie in der Gemeinſchaft etwas Endliches, Wirkliches, Poſitives; der Deutſche ſieht in beiden die Idee, d. h. ewige Aufgabe. Ihm iſt der Staat etwas unendlich Werdendes, zu Schaffendes; aber auch der Einzelne iſt ihm unendliche werdende Perſönlichkeit. Mit Recht findet deshalb Ernſt Krieck*) das Weſen der deutſchen Staatsidee im Entwicklungs- und Erziehungsgedanken. Damit haben wir ſchon weſentliches über die deutſche Seele geſagt. Der deutſche Geiſt geht aufs Ganze; er kann da, wo die andern ſchon das letzte Ziel ſehen, nicht ſtehen bleiben; er ſtrebt danach, „das Geiſtige in ſeiner Ganzheit, in ſeiner letzten zentralen Vereinigung und damit zugleich allſeitigen Umfaſſung", „in innerer und äußerlicher Unendlichkeit, vielmehr Überendlichkeit" darzuſtellen. Er bleibt nicht im Endlichen, Poſitiven, weder im Singularen (Italiener), noch im Partikularen (Engländer), noch im berechenbar, beſtimmbar begrenzbar Allgemeinen-Rationalen (Franzoſen) ſtehen, ſondern fordert die letzte Einheit des Geiſtigen, die als ſolche „überendlich, über-poſitiv, über-rational" das heißt „ideal" iſt. Dieſem unſerem „Idealismus" iſt das Ideale das eigentlich Reale, das eigentlich Wirkliche, und ſo läßt ſich der Grundgegenſatz der inneren Weltſtellung bezeichnen als der von Poſitivismus und Idealimus. Dieſer Idealismus iſt es, der „in der Unbedingtheit deutſchen Glaubens, ſo wie Eckehart und Luther geglaubt haben, in der Unbedingtheit deutſcher Liebe, vom ſchlichteſten Volkslied bis zum Tiefſten unſeres Goethe atmet, in der Unbedingtheit des deutſchen Gedankens, in der idealiſtiſchen Philoſophie unſerer Großen aller, ohne eine einzige Ausnahme, ſich von ſich ſelber Rechenſchaft gibt, in irgend einem verborgenen letzten Seelengrunde aber, ich wage zu ſagen in jedem Deutſchen, der nicht dieſes Namens ganz unwert iſt, dem Deutſchſein noch etwas bedeutet, wohl nicht unmittelbar lebendig iſt, doch ſchlummert und aus dem Schlummer geweckt werden kann"**). Dieſe „innere Stellung zur Welt", dieſes „Leben von innen nach außen" iſt es, was die Unbedingtheit zur Folge hat, mit der ſich der

*) Ernſt Krieg „Die Deutſche Staatsidee".

**) Paul Natorp „Deutſcher Weltberuf" 1. Buch, Seite 50.

Deutsche rückhaltlos, für was es nur sei, einsetzt. Daraus entspringt auch das Zweifache, das den andern allen am auffälligsten fehlt: die echte „Individuität“ und die echte „Universität“ (Natorp wählt diese beide Namen, um zum Ausdruck zu bringen, daß es sich nicht um die bloß bedingte Sonderheit und um die relative, abgegrenzte Allgemeinheit handelt, sondern bei beidem um die Beziehung auf die Unendlichkeit — dort die innere, hier die äußere). Dieses Zweifache, das sich vereinigt unter dem Zeichen der Idee, d. h. der unendlichen Aufgabe, ist es, was durch die Entwicklung des deutschen Geistes und seiner Gestaltungen sich hindurchzieht. Natorp weist dies nach an der Entwicklung deutschen Glaubens, vor allem an Eckehart, als dem Vertreter des deutschen Katholizismus und an Luther, an der Entwicklung des deutschen Gedankens in der idealistischen Philosophie von Leibnitz über Kant und seine Nachfolger bis zur Gegenwart und in der Wissenschaft, die sich durch ihren philosophischen Zug von der anderer Völker unterscheidet, weiterhin in der bildenden Kunst, in der Dichtung und vor allem in der Musik an Rembrandt, Goethe und Beethoven und schließlich an dem aus der idealistischen Philosophie herausgewachsenen deutschen Staatsgedanken, in dem sich der westeuropäischen „Zivilisation“ die „deutsche Kultur“ gegenüberstellt, der Verstaatlichung des Menschen die Vermenschlichung des Staates, der nicht den Menschen unter sein Joch zu beugen, sondern sich in den Dienst des Menschen zu stellen hat. Das ist nach Natorp der „Weltberuf“ des Deutschen.

Damit möchte ich die Darstellung der bedeutendsten Versuche, das Bildungsideal des deutschen Menschen zu schauen und zu gestalten, abschließen, nicht ohne noch darauf hinzuweisen, daß neben dem Weg kulturgeschichtlicher und kulturphilosophischer Forschung, wie ihn Benz, Tröltsch und Natorp eingeschlagen haben auch der Weg der Völkerpsychologie zu demselben Ziele führen muß, den Wilhelm Wundt als Bahnbrecher geöffnet hat. Hier sei nur noch in Kürze verwiesen auf seine Kriegsschrift „Die Nationen und ihre Philosophie“, eine Geschichte der neueren Philosophie unter dem Gesichtspunkt, die eigenartige philosophische Leistung vor allem der Franzosen, der Engländer und der Deutschen herauszustellen. Wie Natorp, so stellt auch Wundt ganz allgemein dem französischen und englischen Positivismus, der auf die Wirklichkeit gerichteten Philosophie, den deutschen Idealismus, die Philosophie der Idee, gegenüber.

Die Anlage des französischen Geistes: „ein klarer Verstand, ein rasch zwischen Hoffen und Verzagen wechselndes Temperament, ein Charakter, der leicht zwischen kühler Berechnung und momentanen Gefühlsimpulsen wechselt“ führt in der Dichtung dazu, daß „die schöpferische Phantasie gegenüber der glänzenden Rhetorik und dem sprühenden Witz zurücktritt“, und in der Wissenschaft zur Bevorzugung der Gebiete,

in denen klare Dispoſition und redneriſche Begabung zur Geltung kommen, wie Geſchichte und Politik, andererſeits aber auch der mathematiſchen Diſziplinen und ihrer Anwendungen. Frankreich hat zahlreiche exakte Forſcher hervorgebracht und Hervorragendes auf dem Gebiet der hiſtoriſchen und politiſchen Wiſſenſchaften geleiſtet, aber nach Descartes keinen großen ſelbſtändigen Philoſophen mehr erzeugt, was zum Teil damit zuſammenhängt, daß von England aus die ethiſchen Probleme in den Vordergrund traten, während das franzöſiſche Denken zur Behandlung metaphyſiſcher Fragen neigt und auf dem Gebiet der Ethik keine originalen Leiſtungen hervorbrachte. Ein gewiſſes Schwanken zwiſchen Dogmatismus und Skepſis iſt von Descartes an vielfach zu bemerken und Wundt ſieht in dieſen beiden Denkrichtungen die „in ihrem Widerſtreit wie in ihrer Verbindung vielleicht kennzeichnendſten Charakterzüge des franzöſiſchen Geiſtes". Die Bedeutung der franzöſiſchen Philoſophie liegt nach Wundt nicht in ihren poſitiven Leiſtungen, ſondern einmal in der großen Fähigkeit klarer Gedankenentwicklung, ſo daß hier zum erſtenmal Philoſophie Beſtandteil der allgemeinen Bildung werden konnte und ferner darin, daß ſie die Probleme klar und deutlich geſtellt — wenn auch nicht gelöſt — hat.

Der engliſche Volksgeiſt iſt teils aus urſprünglicher Anlage, teils auf Grund der inſularen Lage, die auf Handel und äußeren Erwerb hindrängte, ſchon frühe auf die Bedürfniſſe des praktiſchen Lebens gerichtet. Die religiöſen Fragen werden durchgehend aus der philoſophiſchen Betrachtung ausgeſchaltet, die Scheidung zwiſchen Wiſſen und Glauben ſtreng durchgeführt. Daraus ergab ſich zwar die Unmöglichkeit einer einheitlichen Weltanſchauung und einer umfaſſenden Philoſophie, aber doch auch eine größere Unabhängigkeit des Denkens, die zum erſtenmal das Beiſpiel einer „auf ſinnliche Wirklichkeit errichteten Weltbetrachtung" gab. Aus dieſer Ausſchaltung des Religiöſen folgte notwendig die Einſchränkung der Philoſophie auf die Fragen der Erkenntnistheorie, die engliſchem Denken entſprechend zur Erfahrungsphiloſophie werden mußte, und auf die Moral, die durchweg vom Gedanken der Wohlfahrt getragen iſt. Empirismus und Utilitarismus bezeichnen die durchgehenden Grundrichtungen der engliſchen Philoſophie.

Im Gegenſatz zu ihr ſtehen in der deutſchen Philoſophie von Anfang an die religiöſen und die metaphyſiſchen Probleme im Vordergrund. Schon Leibniz wurde der Begründer jenes Idealismus, der von da an „die ſpezifiſch deutſche Philoſophie" iſt und deſſen Kern wir in dem Gedanken ſehen, „daß in der geiſtigen Welt das Weſen der Welt ſelbſt ſich entfalte", daß das Weſen der Dinge als ein geiſtiges Sein gedacht werden müſſe. Auf dem ethiſchen Gebiet trat ſchon vor Kant der Pflichtbegriff in den Vordergrund, dem Kant ſeine klaſſiſche Formulierung in dem berühmten kategoriſchen Imperativ gab: „Handle

so, daß die Maxime deines Wollens zugleich Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung werden könne" und dem die neuere idealistische Philosophie noch den ergänzenden Gedanken des Allgemeinwillens hinzufügte. Nach der Übergangsphase, deren Hauptträger Schopenhauer ist, hat Nietzsche „vielleicht ohne es selbst zu wissen, jedenfalls ohne es auszusprechen, den deutschen Idealismus seiner Wiedergeburt entgegengeführt".

Am Schluß seiner Schrift zeigt Wundt noch die Übereinstimmung der Philosophie der Nationen mit ihrem in Krieg und Frieden sich äußernden Geist. „Ehre und Ruhm" sind die höchsten Ziele des Franzosen für sich und für sein Vaterland, „Macht und Herrschaft" für den Engländer Selbstverständlichkeit, „Festigkeit und Treue", oder mit einem Wort „die Pflicht", die Eigenschaften, die dem Deutschen am höchsten stehen. Wundt zeichnet glänzende Bilder des Franzosen und des Engländers, während er sich darauf beschränkt, beim deutschen Charakter der Zeit (dem Kriegsjahr 1915) entsprechend auf gewisse Schwächen und Mängel aufmerksam zu machen und schließlich für die deutsche Zukunft den Gedanken aussprechen, daß die zwei Urrechte, die Fichte von seinem Zukunftsstaat fordert: „das Recht auf Arbeit und das Recht auf Existenz für jeden" unlöslich verbunden sein müssen mit zwei Pflichten: „der Pflicht, zu arbeiten und der Pflicht, nicht für sich selbst, sondern für die Gemeinschaft zu leben".

Aus diesen kulturgeschichtlichen, kulturphilosophischen und völkerpsychologischen Untersuchungen heraus werden wir schließlich zu einem Bild des deutschen Menschen kommen, das in allen Einzelheiten zu zeichnen heute noch nicht möglich ist. Deshalb möchte ich es auch unterlassen — so verlockend es an sich wäre — eine Synthese der verschiedenen Darstellungen zu versuchen, die bei aller Verschiedenheit doch schon recht deutlich die Grundlinien aufweisen, in die hinein das einheitliche Bild späterhin auf Grund weiterer Forschungsarbeit gezeichnet werden kann.

Es wäre nun aber völlig falsch, wenn wir mit der praktischen Bildungsarbeit warten wollten, bis das Bildungsideal des deutschen Menschen in allen Einzelheiten klar und deutlich herausgearbeitet wäre. Im Gegenteil, gerade die praktische Bildungsarbeit ist neben der kulturgeschichtlichen, kulturphilosophischen und völkerpsychologischen Forschung der zweite Weg, auf dem wir gewissermaßen von der anderen Seite her uns unserem Ziele nähern müssen. Dieser Weg der praktischen Gestaltung in der Bildungsarbeit der deutschen Schule und in ganz besonderem Maße der deutschen Oberschule ist der Weg, der uns vom Schauen zum Bauen, von der Erkenntnis zur schöpferischen Tat führt.

Fünfter Abschnitt:

Allgemeine Grundgedanken zur inneren Ausgestaltung der deutschen Oberschule und besondere Bemerkungen zu einzelnen Arbeitsgebieten.

I.

Nachdem wir die Eigenart der deutschen Oberschule gekennzeichnet und das ihr als deutscher Kulturschule in ganz besonderer Weise zugrunde zu legende Bildungsideal des deutschen Menschen in seinen Grundlinien kennen gelernt haben, bleibt uns als nächste Aufgabe, auf die innere Ausgestaltung der deutschen Oberschule noch näher einzugehen.

In erster Linie werden wir uns zunächst den allgemeinen pädagogischen Grundgedanken zuzuwenden haben, die für diese innere Ausgestaltung leitend sein müssen. Wieweit diese allgemeinen pädagogischen Grundsätze Sache aller höheren Schulen, ja aller Schulen überhaupt schon bisher gewesen sind oder wenigstens hätten sein sollen und künftighin sein müßten, kann hier außer Betracht gelassen werden.

1. Man kann wohl mit Recht sagen, daß unsere Schulen eine übergroße Fülle von Einzelwissen, von häufig zusammenhangslosen Einzelkenntnissen, ein buntes Mosaikbild mitgeben, dem die Zusammenordnung zu einer geschlossenen Einheit fehlt. Die fortgesetzte Arbeitsteilung in den Wissenschaften im Laufe des 19. Jahrhunderts hat sich selbstverständlich vor allem in den höheren Schulen, aber auch in der Volksschule in einer immer stärker werdenden Gliederung des Unterrichts in Einzelfächer geltend gemacht, und die Fülle fachwissenschaftlicher Arbeit hat für die Schule eine erdrückende Stoffülle zur notwendigen Folge gehabt. Beiden Übeln muß abgeholfen werden, dem ersten vor allem dadurch, daß darnach gestrebt wird, das Vielerlei, die Mannigfaltigkeit der Einzelergebnisse zu einer Einheit, zu einer in sich geschlossenen Lebens- und Weltanschauung (einem Lebens- und Weltbild) zusammenzufassen, dem anderen, wie wir nachher sehen werden, durch Auswahl und durch Besonderung. Neben den Grundsatz der fachwissenschaftlichen Vertiefung ins Einzelne muß der andere der philosophischen Zusammenschau treten — in jedem einzelnen Arbeitsgebiet „durch Herausarbeitung von Problemzusammenhängen und philosophischen Abschluß" und schließlich noch durch einen besonderen philosophischen Unterricht, der das ganze Gebäude als Schlußstein krönt und wenigstens das Fundament für eine geschlossene Lebens- und Weltanschauung zu geben sucht. Dieser philosophische Unterricht wird nicht versäumen dürfen, auch in das menschliche Seelenleben selbst einen Einblick zu geben, in die Grundfragen der Psychologie einzuführen.

2. Der Stoffüberlastung, die heute das Kennzeichen aller unserer Schulen, besonders der höheren Schulen bildet, muß zu Leibe gerückt werden durch zielbewußte Auswahl, durch Besonderung und durch Durchführung des Arbeitsprinzips — all das nicht im Sinne einer „Erleichterung", sondern der Vertiefung, der Ermöglichung eigentlicher Bildung. Das höhere Schulwesen hat während des ganzen 19. Jahrhunderts darunter geseufzt, daß unter dem Einfluß des Berechtigungswesens immer wieder neue Stoffe aufgenommen und vorhandene erweitert wurden, ohne daß man daran ging, auf der andern Seite etwa durch Auswahl energisch zu kürzen. Das Fachprinzip und im Zusammenhang damit das Stoffprinzip haben die unleugbare Stoffüberlastung unserer Schule gebracht; das Bildungsprinzip und das Arbeitsprinzip werden sie beseitigen. Die hauptsächlichsten formalen Bildungswerte z. B. des fremdsprachlichen Unterrichts können aus einer einzigen Fremdsprache ebensowohl geschöpft werden wie aus mehreren, die Bildungswerte des Geschichtsunterrichts aus der vertieften Behandlung einzelner wichtiger und charakteristischer Epochen besser als aus einer gleichmäßigen Behandlung des geschichtlichen Gesamtverlaufs, die Bildungswerte der Zoologie aus der Behandlung einer mit Sorgfalt vorgenommenen Auswahl von Tieren mindestens ebensogut wie aus einer systematisch vollständigen Behandlung des ganzen Gebiets. Mit einem Wort: Es muß endlich einmal auf die lückenlose Vollständigkeit in jedem Arbeitsgebiet grundsätzlich verzichtet werden und statt dessen eine Auswahl des Wesentlichen, Charakteristischen vom Gesichtspunkt des Bildungswertes aus vorgenommen werden. Damit wird lediglich Unmögliches preisgegeben und für Vertiefung und wahrhaft bildende Wirkung Raum geschaffen.

3. Eine Verbindung des Grundsatzes der Auswahl mit der Berücksichtigung individueller Veranlagung und Neigung ist das Prinzip der Besonderung, die Anwendung des Grundsatzes der Arbeitsteilung auf die Schule. „Der Gedanke einer gleichmäßigen wissenschaftlichen Behandlung aller Arbeitsgebiete mit allen Schülern ist undurchführbar und muß aufgegeben werden*)." An seine Stelle tritt die wissenschaftliche Vertiefung in wahlfreie, der besonderen Begabung und Neigung entsprechende Arbeitsgebiete oder, wie wir*) dies formuliert haben: Wahlpflichtfächer, (weil die Wahl mindestens eines Arbeitsgebiets verbindlich ist). Dieser Grundsatz der Gabelung ist in der Praxis der höheren Schulen da und dort schon in bescheidenen Grenzen in die Erscheinung getreten; er wird in der heutigen pädagogischen Literatur von vielen Seiten vertreten und wird sich ohne Zweifel in Zukunft in den oberen Klassen aller höheren Schulen mehr und mehr durchsetzen. Und

*) Vergl. Leitsätze des Württ. Erziehungswissenschaftl. Ausschusses, Anhang I.

doch darf nicht übersehen werden, daß diese Gabelung nur ein Notbehelf ist, der so lange berechtigt und notwendig ist, als die höheren Schulen nicht nach oben hin in einer Weise gegliedert sind, die den verschiedenen Begabungsrichtungen und den ihnen entsprechenden Berufsgruppen Rechnung trägt. Die Durchführung dieser Gliederung hat zur notwendigen Voraussetzung eine weitgehende Entwicklung der Begabungs- und der Berufsforschung. Einstweilen wird der wahlfreie Unterricht und als Ergänzung desselben der freiwillige Unterricht (z. B. in weiteren Fremdsprachen in der deutschen Oberschule) dazu dienen müssen, der Forderung nach Berücksichtigung der Begabungsrichtung und des künftigen Berufs innerhalb der einzelnen höheren Schulen in den obersten Klassen zu ihrem Recht zu verhelfen.

4. Ein wesentliches Hindernis für das vertiefte Eindringen in einzelne Arbeitsgebiete ist das Nebeneinander einer überaus großen Zahl gleichzeitig gelehrter Unterrichtsfächer. In den Lehrplänen der württembergischen höheren Schulen finden sich 10, 11, 12 „Fächer" nebeneinander, im Lehrplan für die Lehrerseminare sogar 20 und auch in manchen Lehrplanentwürfen für die deutsche Oberschule bis zu 18! Der Schüler rennt, womöglich ohne Pause (Lietz verlangt mindestens 15 Minuten Pause zwischen je 2 Stunden, die nicht über 45 Minuten dauern dürfen), vom Geschichtsunterricht zum Latein, von da zur Religion, von hier zur Algebra oder zur Biologie usf. Mit Recht muß da die Frage erhoben werden, ob hier in jedem dieser Fächer, in jeder Unterrichtsstunde von vornherein mit der nötigen Einstellung, mit der erforderlichen Konzentration gerechnet werden darf? Ich kann mir kaum etwas Unpsychologischeres denken als die meisten Stundenpläne unserer höheren Schulen, namentlich auch unserer Lehrerseminare, deren Aufstellung bisher eben lediglich vom Standpunkt der Fachwissenschaften aus erfolgte, nicht von den Gesichtspunkten der gesamten Bildungsarbeit und der seelischen Beschaffenheit der Schüler aus. Wie wäre abzuhelfen? Durch Einführung von Doppel- und Dreistunden (vergl. Lietz' und Max Kästners Vorschläge), weiterhin aber auch durch Behandlung von Einzelfächern einer Gruppe im Nacheinander statt im Nebeneinander. Ich denke hier z. B. an die Teilgebiete der Naturwissenschaft, aber auch an den fremdsprachlichen Unterricht. Es liegt doch so ungemein nahe, daß die Verteilung des Unterrichts in einer fremden Sprache auf einen Zeitraum von 9 Jahren einen ungeheuer viel größeren Aufwand an Kraft und Zeit, die Notwendigkeit einer um ein Mehrfaches gesteigerten Wiederholung ein und desselben bedeutet gegenüber der Mannigfaltigkeit und Festigkeit der Assoziationen, die bei einer Konzentration dieses Unterrichts auf weniger Schuljahre mit entsprechend höherer Stundenzahl erreicht werden könnte. Versuche in dieser Richtung sollten auf jeden Fall wieder gemacht werden. Außerdem müssen wir auch daran gehen,

das Vielerlei der Unterrichtsfächer dadurch zu vermindern, daß wir einige derselben zu einer Einheit verschmelzen (Kulturkunde, Naturwissenschaft). Alle diese Forderungen liegen in einer Richtung." Es handelt sich darum, Zusammenhänge zu schaffen, Einheit in der Mannigfaltigkeit zu gewinnen statt des bunten Vielerlei der zusammenhangslosen Mannigfaltigkeit. Auch die erziehliche Wirkung der Konzentration wird so wieder lebendig gemacht werden können.

5. Die neue Schule wird selbstverständlich auch bemüht sein müssen, die unterrichtlichen und erziehlichen Werte des Arbeitsprinzips, des Grundsatzes der Selbsttätigkeit, des eigenen Erarbeitens auszuschöpfen. Neben der Besonderung wird auf diesem Wege die beste Vorbereitung für die wissenschaftliche Arbeit der Hochschulen geleistet werden können; denn die Fähigkeit eigenen Denkens und selbständigen Arbeitens wird ohne Zweifel eine wichtigere Voraussetzung sein als die Beherrschung gewisser Stoffgebiete.

6. Der Eigenart der deutschen Oberschule wird es entsprechen, nicht nur das deutsche Geistesleben zum Kern und Mittelpunkt der gesamten Bildungsarbeit zu machen, sondern dem deutschen Gedanken auch als Unterrichtsprinzip in allen Arbeitsgebeiten Geltung zu verschaffen. Es ist beschämend, wenn man bei Otto Freitag*) eine lange Reihe von Namen deutscher Männer und Frauen liest, die alle auf irgend einem Gebiet Pionierdienste für die deutsche Kultur geleistet haben und dann eingestehen muß, daß manche darunter sind, die man zum ersten Mal zu Gesicht bekommt und bei denen man keine Ahnung hat von der Kulturtat, die sich hinter ihnen verbirgt. Die deutsche Oberschule wird in allen Unterichtsgebieten die Leistungen der großen deutschen Männer und Frauen nach Gebühr zu würdigen haben.

II.

Über die einzelnen Arbeitsgebiete der Deutschen Oberschule habe ich bereits in den vorhergehenden Abschnitten manches gesagt; auch kann ich verweisen auf den von mir aufgestellten, von Gruppe 6 des Erziehungswissenschaftlichen Ausschusses des Württembergischen Lehrerbundes gutgeheißenen Lehrplanentwurf und auf die im Anhang abgedruckten Leitsätze (10—14), die am Schlusse unserer Beratungen allgemeine Zustimmung gefunden haben. Ich kann mich also hier auf eine Darstellung der Grundgedanken und einige Ergänzungen beschränken.

Die Arbeitsgebiete der Deutschen Oberschule zerfallen, wie schon angedeutet, in zwei große Gruppen: den deutschen Kulturunterricht als einheitlichen Kern der gesamten Bildungsarbeit und die ergänzenden Unterrichtsfächer, die nach Möglichkeit in den Dienst

*) Otto Freitag a. a. O., Seite 48 f.

der einheitlichen Bildungsidee gestellt, d. h. ebenfalls dem Gedanken des deutschen Kulturunterrichts dienstbar gemacht werden müssen. Als Ziel dieses deutschen Kulturunterrichts in dem Seite 46 ff. festgelegten Sinne bezeichnet Leitsatz 11*) „die Aufgabe, an der Erarbeitung einer einheitlichen, in sich geschlossenen Lebens- und Weltanschauung mitzuwirken und die Erkenntnis zu entwickeln, daß das Einzelbewußtsein ein Teil des Gesamtbewußtseins ist". Der deutsche Kulturunterricht hat das deutsche Geistesleben, die deutsche Kultur in diesem engeren Sinne bildend zu gestalten; er hat Wesen und Wirken des deutschen Geistes selbst zu beleuchten, die deutsche Sprache und Kunst als unmittelbaren Ausdruck dieses Geistes und als Spiegelbild der kulturellen Entwicklung aus den Eigengesetzen deutschen Geistes und den Einflüssen fremder Kulturen lebendig zu machen, in das Verständnis der Voraussetzungen und Grundlagen, der Entwicklung und des Aufbaus der Gemeinschaftsformen, die deutscher Geist sich schuf — wiederum unter Klarlegung der fremden Einflüsse — einzuführen. Dieser deutsche Kulturunterricht soll im Dienst des Bildungsideals des deutschen Menschen stehen; er soll der Träger des einheitlichen Geistes sein, der die Deutsche Oberschule beseelen wird; er soll deshalb auch äußerlich, stunden- und lehrplanmäßig das Übergewicht haben, und zwar allgemeinverbindlich durch alle Klassen hindurch. Für die Zukunft muß ein einheitlicher deutscher Kulturunterricht ins Auge gefaßt werden, eine in Kulturkunde der Gegenwart ausmündende Kulturgeschichte, eine Darstellung der Gesamtentwicklung deutschen Geisteslebens in Sprache und Dichtung, bildender Kunst und Musik, Religion, Philosophie und Wissenschaft, wie der Gestaltungsformen, die deutscher Geist der deutschen Lebensgemeinschaft in Staat, Recht, Wirtschaft und Gesellschaft aufprägt, wobei der gesamte Entwicklungsprozeß mit seinem hin und her wogenden Kampf des Wurzelechten, der Eigengesetzlichkeit mit dem Fremden dargestellt werden müßte. Dafür fehlen uns heute noch die wichtigsten Voraussetzungen, sowohl die wissenschaftlichen Grundlagen, die durch eine gewaltige Arbeit der Synthese einer ungeheuren Fülle von Einzelwissen geschaffen werden müssen, als auch die entsprechende Vorbildung der Lehrer, insbesondere der Deutschlehrer, für die Trötsch germanistische, historische und kulturphilosophische Vorbildung fordert, während Saran, wenn auch nicht als geschlossenes „Fach", so doch als „Idee" die Deutschwissenschaft, „die Wissenschaft vom deutschen Geist und allen seinen Äußerungen in Vergangenheit und Gegenwart" als Darstellung des neuen deutschen Bildungsideals vorschwebt, weshalb er von den künftigen Deutschlehrern verlangt, daß sie sich mit dem Blick auf dieses große ideale Ganze nach Anlage und Neigung ihr besonderes Arbeitsgebiet wählen sollen. Einstweilen werden wir uns allerdings

*) Vergl. Anhang I.

im großen Ganzen mit dem alten Fächergerüste zu begnügen haben; aber wir werden schon heute möglichste Vereinheitlichung hinsichtlich der Fachgebiete wie hinsichtlich der Lehrer erstreben müssen. Ich möchte diese allgemeinen Gedanken zur Frage des deutschen Kulturunterrichts abschließen mit einigen Sätzen aus der mehrfach erwähnten Schrift von Ernst Troltsch „Humanismus und Nationalismus", die im allgemeinen sich in ähnlicher Richtung bewegen. Er schreibt: „Verbindet man die deutsche Geschichte als Geschichte des deutschen Staats, der deutschen Gesellschaft, der deutschen Organisationsgedanken mit der Geschichte der deutschen Literatur als der Äußerung eines spezifisch deutschen Stil- und Formgedankens, nimmt man dazu weiter die Anschauung und die Geschichte der deutschen bildenden Kunst, des Schlösser- und Städtebaus hinzu, erläutert man die deutschen Siedlungsformen und die deutschen Stammescharaktere, dann kann man sehr wohl ein eindrucksvolles Bild deutschen Wesens und Geistes hervorrufen und es in unserer unmittelbaren Umgebung, an unseren staatsbürgerlichen Institutionen und historischen Erlebnissen veranschaulichen. Sucht man überdies in diesen Grenzen den inneren Zusammenhang und die ursprüngliche Sprungkraft, so wird dann das alte Deutschtum vom germanischen Mythos bis zu den großen Schöpfungen des Mittelalters ganz von selbst hervortreten und alle spätere Entwicklung als Fort- und Umbildung gerade dieser Urkräfte erkennbar werden. Dazu bedarf es keiner neuen Unterrichtsstunden, sondern nur einer zweckmäßigen Verwendung der alten, der Entlastung von allen linguistisch-grammatischen Spezialstudien, die die Qual aller Kinder sind und für die jedenfalls die Muttersprache zu schade ist, der Entlastung vom deutschen Aufsatz, bei dem man sowieso nur an zerkaute Federhalter denken kann (!?), der Entlastung in Lektüre und Erklärung moderner deutscher Literatur, die man lieber ohne Störung durch den Lehrer liest (!)."

Nur wenige Bemerkungen zu den einzelnen Teilgebieten des deutschen Kulturunterrichts.

Zum deutschen Unterricht rechnete man bisher lediglich den Unterricht in deutscher Sprache und Literatur. Es wird sich nun darum handeln, das, was Walter Hofstätter und andere darüber hinaus als Deutschkunde bezeichnen, in diesen Unterricht einzugliedern. Doch kann hier lehrplanmäßig zunächst nur das Ziel ins Auge gefaßt werden; in der Praxis wird sich die Gliederung und Eingliederung der einzelnen Teilgebiete an den einzelnen Schulen in erster Linie nach den vorhandenen Lehrkräften richten müssen. Es muß hier Spielraum für Experimentieren und originales Gestalten gelassen werden.

Der deutsche Sprachunterricht muß sich der naturgegebenen Zweiteilung in Sprachkunde mit der Aufgabe des Verstehens und Sprachübung bewußt werden. Ziel der ersteren ist, die deutsche

Sprache als unmittelbaren Ausdruck und Darstellung deutschen Geistes und als Spiegelbild der kulturellen Entwicklung zu erfassen, weshalb Sprachgeschichte (besonders Mittelhochdeutsch) und Behandlung der Mundarten an die Stelle der dem logisch ganz anders gebauten und in seiner Abgeschlossenheit als „tote" Sprache ganz anders gearteten Latein entnommenen logisch-grammatikalischen Betrachtungsweise treten müssen. Hier ist auch die Fremdwortkunde einzuflechten, welche am besten geeignet ist, die sprachliche und kulturelle Beeinflussung durch Fremdes aufzuweisen.

In der Sprachübung muß an die erste Stelle die Mundsprache, die Übung im mündlichen Ausdruck in Vortrag, Rede und freier Aussprache treten, während die Schriftsprache, die Pflege des schriftlichen Ausdrucks — ohne daß damit ihre große Bedeutung verkannt werden soll — ihrer Stellung in der sprachlichen Entwicklung entsprechend sich mit der zweiten Rolle zu begnügen hätte.

Der Literaturunterricht wird sich einerseits Beschränkung auferlegen müssen durch Auswahl des Hochwertigen und Charakteristischen, andererseits aber auch seine Kreise zu erweitern haben durch Hereinziehung des Prosaschrifttums der verschiedensten Gebiete, soweit es nicht in den betreffenden Unterrichtsfächern selbst zur Behandlung kommt. Die Kenntnis hochwertiger, klassischer Werke des deutschen Schrifttums, die nicht in den bisherigen engeren Rahmen der schönen Literatur gehören, darf in Zukunft nicht mehr dem Zufall überlassen bleiben.

Die Kunde vom deutschen Land und seiner Besiedlung (deutsche Vorgeschichte) und vom deutschen Volk, seiner Eigenart, seiner Stammesgliederung, seinen Sitten und Gebräuchen, darf im Unterricht der Deutschen Oberschule nicht fehlen, sei es, daß dieser Unterricht dem zur Deutschkunde erweiterten Deutschunterricht einverleibt wird, sei es, daß sich Erdkunde und Geschichte in diese Aufgabe teilen. „Deutsche Landes- und Volkskunde" als besonderes Unterrichtsfach, wie Alfred Schmidt dies vorsieht, muß von dem Standpunkt des Strebens nach Vereinheitlichung der Unterrichtsfächer aus abgelehnt werden.

Auch die von der Verfassung als neues Unterrichtsfach vorgesehene Staatsbürgerkunde, in der Staats-, Rechts-, Wirtschafts- und Gesellschaftskunde zu einem einheitlichen Begriff zusammengefaßt sind, möchte ich lieber in organischen Zusammenhang mit dem Geschichtsunterricht und auf der obersten Stufe auch mit dem Unterricht in Erdkunde gebracht wissen. Vielleicht ist aber für die Ausgestaltung dieses Unterrichts zunächst — als Übergang — ein besonderes Unterrichtsfach „Staatsbürgerkunde" nicht zu entbehren. Auf jeden Fall muß in diesem neuen Unterricht die Tendenz auf die Gegenwart sehr stark hervortreten und als Ziel das Verständnis der deutschen Lebensgemeinschaft in ihren verschiedenen Ausprägungen und auf dieser Grundlage das

deutsche Gemeinschaftsbewußtsein, das zum Gemeinschaftswillen führen muß, klar und scharf ins Auge gefaßt werden.

Der Geschichtsunterricht selbst muß gründlich neu gestaltet werden durch Verzicht auf lückenlose chronologische Vollständigkeit, durch rücksichtsloses Streichen und Durchführung des Grundsatzes der vertieften Behandlung einzelner besonders wichtiger und charakteristischer Zeitabschnitte. Nur auf diesem Wege können die bedeutenden Bildungswerte des Geschichtsunterrichts geschöpft werden, kann eine gründliche Erkenntnis der geschichtsbildenden Kräfte erreicht, das historische Verständnis über das Verständnis des Gewordenen hinaus zum Verständnis des Werdenden überhaupt weiter entwickelt, das Verständnis der Gegenwart und der in ihr liegenden Zukunftstendenzen aus der Vergangenheit heraus erzeugt werden.

Die Erdkunde, die im Naturgebiet nur ihre Wurzeln hat, kann, wie schon angedeutet, nach oben hin einmünden in den geschichtlich-staatsbürgerkundlichen Unterricht.

Neben den Religionsunterricht, der eine wichtige Seite deutscher Kultur zu pflegen hat, muß ein besonderer philosophischer Unterricht treten, der in das Wesen und Wirken des Geistes selbst einführen muß (Psychologie, Erkenntnislehre, Logik, Ästhetik), das Verhältnis des Einzelnen zu anderen Einzelnen und zur menschlichen Gemeinschaft (Ethik) wie zum Weltganzen (Metaphysik) zu betrachten hat und dem Ziel der Vereinheitlichung des Weltbildes, der Erarbeitung einer einheitlichen Welt- und Lebensanschauung dienstbar gemacht werden muß.

Die deutsche Kunst war bisher das Stiefkind aller höheren Schulen. Als Dichtung und Sprachkunst haben wir sie oben in anderem Zusammenhang genannt. Daneben tritt die deutsche Musik und die bildende Kunst, beide sowohl als Kunstbetrachtung wie als Kunstübung. Die Meisterwerke deutscher Musik, deutscher Malerei, deutscher bildender Kunst müssen den Schülern zugänglich gemacht werden. Der Wert der Kunstübung in Musik (Gesang, Instrumentenspiel und Tonsatzübungen) und bildender Kunst (Zeichnen, Malen, Formen) liegt darin, daß es sich hier wie bei der Sprache um Ausdruck seelischen Lebens handelt.

Neben diesen einheitlichen Kern, den deutschen Kulturunterricht, treten nun die Ergänzungsfächer, die sich ebenfalls nach Möglichkeit in den Dienst des einheitlichen Leitgedankens des deutschen Kulturunterrichts und damit des neuen Bildungsideals des deutschen Menschen stellen müssen. Ihre Stellung als Ergänzungsfächer wird namentlich in den oberen Klassen auch stunden- und lehrplanmäßig zum Ausdruck kommen müssen. Wie im deutschen Kulturunterricht, so wird auch in diesen Arbeitsgebieten die philosophische Vereinheitlichung in dem der Stundenzahl nach gekürzten allgemeinverbindlichen Arbeitsunterricht

der oberen Klassen erstrebt werden müssen, während die wissenschaftliche Vertiefung zu einem guten Teil (wie übrigens auch in Teilgebieten des des deutschen Kulturunterrichts, z. B. in der Kunst) in die nach Veranlagung und Neigung und im Hinblick auf den künftigen Beruf zu wählenden Sonderarbeitsgebiete verlegt werden muß (vergl. Leitsatz 10). Zu diesen Ergänzungsfächern gehört der fremdsprachliche Unterricht, dessen Aufgabe in der Deutschen Oberschule unzweifelhaft darin liegen muß — abgesehen von seinen formalen Bildungswerten —, durch das Gegenbeispiel einer fremden Sprache und Kultur das Verständnis der eigenen Sprache und Kultur zu klären und zu vertiefen.

Zu den Ergänzungsfächern gehört der Naturunterricht, dessen Ziel sein muß, das im deutschen Kulturunterricht übermittelte Weltbild durch ein naturwissenschaftliches Weltbild zu ergänzen und zu erreichen, daß der Mensch sich nicht nur geistig, sondern auch biologisch als Glied im Weltganzen begreifen lernt. Über die Ergänzung hinaus wird der naturwissenschaftliche Unterricht in zweifachem Sinne unmittelbar dem Leitgedanken des deutschen Kulturunterrichts dienstbar gemacht werden müssen: in der Anwendung des Heimatprinzips und in der Betonung dessen, was deutscher Geist zu der Entwicklung der Naturwissenschaften und der Technik beigetragen hat. Die Bildungswerte der Naturwissenschaften, namentlich auch hinsichtlich der auf Beobachtung sich gründenden geistigen Schulung, können in der deutschen Oberschule ebensowenig entbehrt werden wie die hohen formalen Bildungswerte der Mathematik, welche die allgemeinen Gesetze des Naturgeschehens zur Darstellung zu bringen hat.

Nicht vergessen darf die Deutsche Oberschule das alte wahre Wort von der „gesunden Seele im gesunden Körper." „Der Pflege des Körpers ist ganz besondere Aufmerksamkeit zu widmen" (Anhang I, 14). Körperliche Gesundheit ist die Grundlage und Voraussetzung aller gesunden geistigen Kultur. Für Turnen, Spiel, Sport, Wanderungen, Bäder muß in jeder deutschen Schule genügend breiter Raum gelassen werden.

Zum Schlusse dieses Abschnittes möchte ich dem oben und im Anhang (I Satz 12) über den fremdsprachlichen Unterricht Gesagten noch einige Gedanken beifügen.

Über den fremdsprachlichen Unterricht in der deutschen Oberschule gehen die Meinungen sehr weit auseinander. Die Zahl der Schulerneuerer, die in radikaler Weise den fremdsprachlichen Unterricht überhaupt aus der neuen Schule hinausweisen wollen, ist jedoch sehr klein (vergl. Engel). Es herrscht vielmehr weitgehende Übereinstimmung darüber, daß die Deutsche Oberschule eine Fremdsprache als verbindlichen Unterrichtsgegenstand in ihren Lehrplan aufzunehmen hat. In der Tat würde der völlige Verzicht auf den fremdsprachlichen Unterricht den Verzicht auf Bildungswerte bedeuten, die auf andere Weise kaum lebendig gemacht

werden können. Heute neigt man allgemein der Ansicht zu, daß der Bildungswert des fremdsprachlichen Unterrichts vor allem darin liegt, daß durch die fremde Sprache und das durch ihre Erlernung ermöglichte tiefere Eindringen in die fremde Kultur das Verständnis der eigenen Sprache und Kultur eine erhebliche Klärung und Vertiefung erfährt, also auf dem Gebiet der Sprach- und Kulturvergleichung. Ich stimme dieser Ansicht im allgemeinen durchaus zu, kann aber doch einige Fragen, die sich mir dabei aufdrängen, nicht übergehen. Zur Vertiefung des Verständnisses der eigenen Sprache soll in erster Linie das Übersetzen beitragen, das Übersetzen aus der fremden Sprache und namentlich auch das Übersetzen in dieselbe, das in unseren höheren Schulen noch durchweg höher gewertet wird. Ich möchte mit Kerschensteiner einen wesentlichen Unterschied zwischen dem Herübersetzen und dem Hinübersetzen machen. Der Bildungswert der Übersetzung aus der fremden in die Muttersprache ist zweifellos weit größer als der des Übersetzens in die fremde Sprache, weil hier die absolute Sicherheit in der Wahl des treffendsten Ausdrucks fehlen muß, die eben nur das Sprachgefühl geben kann, und weil es der Schule kaum gelingen wird, dieses Sprachgefühl in ausreichender Weise in ihren Schülern zu erzeugen. Bei einer „toten" Sprache wie dem Latein vermag vielleicht die grammatische Regel das Sprachgefühl bis zu einem gewissen Grad zu ersetzen, bei einer lebenden Sprache, die in steter Weiterentwicklung begriffen ist und die sich deshalb in grammatischen Regeln niemals völlig erschöpfen läßt, wird es niemals in demselben Grade der Fall sein können. Ohne Zweifel ist das Übersetzen in die Fremdsprache sehr häufig nichts weiter als ein mühsames, unfruchtbares Buchstabieren, ein „Dolmetschen", wie Ludwig Fulda die Übertragung des Wortsinnes eines Textes ohne Rücksicht auf die Form mit unfreier Genauigkeit im Unterschied von der künstlerischen Tätigkeit des Übersetzens, bei der auch die Beherrschung der künstlerischen Form erforderlich ist, nennt*). In der Tat: Übersetzen im eigentlichen Sinn, d. h. Übertragung eines Gedankeninhalts in die ihm angemessene Form einer fremden Sprache, ist eine Aufgabe, welche die Schule nicht oder nur in Ausnahmefällen wird leisten können.

Es hat sich mir auch schon wiederholt eine andere Frage aufgedrängt, die zu meiner Genugtuung auch Friedrich Paulsen schon berührt hat, die Frage, ob nicht durch das viele Übersetzen der deutsche Stil in nachteiliger Weise beeinflußt wird infolge der unwillkürlichen Anpassung an die Stilgewohnheiten fremder Sprachen. Es ist hier wie bei dem Verhältnis von Deutschtum und Renaissance der Gedanke nicht von der Hand zu weisen, daß der deutsche Sprachgeist und die deutschem Denken entsprechende sprachliche Form unter das Joch einer aus fremdem Geiste stammenden Form gerät, eine Gefahr, der z. B. auch unsere deutsche

*) Paul Schumann, „Deutschtum und höhere Schulen", Seite 31.

Dichtung immer wieder erlegen ist. Paul Schumann geht in der schon genannten Schrift auf diese Frage gründlich ein und weist im einzelnen nach, wie insbesondere das Lateinische auf das Deutsche eingewirkt hat und wie überhaupt der ganze bisherige Grammatikunterricht in der deutschen Sprache von einer aus dem Latein und dem Griechischen stammenden fremden Begriffswelt beeinflußt war, die der Eigenart der deutschen Sprache keineswegs Rechnung tragen konnte. Trotz dieser Bedenken wird zugegeben werden dürfen, daß im fremdsprachlichen Unterricht auch auf der Schulstufe schon Möglichkeiten liegen — vor allem bei der Übersetzung aus der fremden Sprache in die Muttersprache —, das Verständnis der Muttersprache zu vertiefen, während es schon wesentlich schwieriger sein dürfte, im fremdsprachlichen Unterricht so tief in die fremde Kultur einzudringen, daß eine Klärung und Vertiefung deutscher Eigenart in kultureller Hinsicht auf diesem Wege erfolgt. Trotz dieser Schwierigkeit werden aber die höheren Schulen fremdsprachlicher Richtung auch in Zukunft dieses Ziel im Auge behalten müssen und sie werden es, je mehr sie zu Begabtenschulen werden, in denen die fremdsprachlich Begabten ihren Platz haben, auch immer mehr erreichen können. Für die Deutsche Oberschule liegt es ganz besonders nahe, den Unterricht in der verbindlichen Fremdsprache völlig unter den Gesichtspunkt der Vertiefung des Verständnisses der eigenen Sprache und Kultur zu stellen. Es ist allerdings zuzugeben, daß auch der deutsche Unterricht bei stärkerer Berücksichtigung der Sprachgeschichte und der Mundarten schon diese in der Sprachvergleichung liegenden Bildungswerte bis zu einem gewissen Grad zu geben in der Lage sein kann, ebenso wie auch nicht zu leugnen ist, daß der Kulturvergleichung auch durch gute Übersetzungen der Meisterwerke fremden Geistes gedient werden kann. Ich möchte es aber ablehnen, daraus die Folgerung zu ziehen, daß die Deutsche Oberschule auf den fremdsprachlichen Unterricht überhaupt verzichten solle. Ich glaube vielmehr, daß der fremdsprachliche Unterricht in der Deutschen Oberschule auch noch von einem zweiten, sich mit dem ersten eng berührenden Gesichtspunkt aus, dem des wissenschaftlichen Hilfsmittels im Hinblick auf die Hochschulstudien, unentbehrlich ist, daß aber auch von diesem Gesichtspunkt aus für den fremdsprachlichen Unterrichtsbetrieb ähnliche Konsequenzen sich ergeben wie wir sie bereits angedeutet haben.

Dr. Deuchler Tübingen hat in unseren Ausschußberatungen diesen Gedanken in die nachstehenden 4 Sätze formuliert:

„1. Ein fremdsprachliches Konzentrationsgebiet widerspricht dem Wesen der höheren deutschen Schule.

2. Es gehört aber auch nicht zum Wesen der höheren deutschen Schule, daß sie bloß eine Fremdsprache pflegt.

3. Aufgabe des fremdsprachlichen Unterrichts in der höheren deutschen Schule kann nur sein, mitzuhelfen, das Verständnis für Art und

Entwicklung der deutschen Kultur zu vermitteln und für die Teilnahme und Mitarbeit an ihr vorzubereiten.

4. Die in der höheren deutschen Schule für den fremdsprachlichen Unterricht zur Verfügung stehende Zeit ist deshalb zu verwenden, um die Schüler in Sprache und Geistesgut der Kulturkreise einzuführen, die die Entwicklung und Herausgestaltung der deutschen Kultur wesentlich beeinflußt haben, bezw. beeinflussen, d. h. in Lateinisch, Griechisch und Französisch im Hinblick auf die Vergangenheit, in Englisch im Hinblick auf die Gegenwart und Zukunft."

Die Mitglieder des Ausschusses, vor allem auch die zu den Beratungen beigezogenen Hochschullehrer aus Tübingen und Stuttgart, verhielten sich diesen Vorschlägen gegenüber durchaus ablehnend, weil sie es für unmöglich erklärten, in der zur Verfügung stehenden Zeit in 3—4 Sprachen eine derartige Einführung zu erreichen und deshalb die Erlernung einer einzigen Fremdsprache für das Bessere hielten. In der Tat sprechen auch vom psychologischen Standpunkt aus gewisse Bedenken gegen eine derartige Häufung. Aber es wäre vielleicht doch möglich und empfehlenswert, mit zwei Fremdsprachen, etwa Englisch und Latein, praktische Versuche zu machen. Allerdings ist dagegen einzuwenden, daß ja in der Deutschen Oberschule im wahlfreien und im freiwilligen Unterricht Raum für die Erlernung weiterer Fremdsprachen für den gegeben ist, der im Hinblick auf seine späteren Studien darauf Wert legt. Jedenfalls liegt die Aufstellung dieses Problems ganz in der Richtung, im fremdsprachlichen Unterricht die Lektüre und die Übersetzung aus der fremden Sprache in die Muttersprache in Zukunft — und ganz besonders wird dies für die Deutsche Oberschule gelten müssen — stärker in den Vordergrund treten zu lassen.

Welche Fremdsprache soll die Deutsche Oberschule betreiben? Vom Standpunkt der Sprach- und Kulturvergleichung aus müßte diejenige Fremdsprache gewählt werden, die hinsichtlich der sprachlichen Form und des kulturellen Inhalts am meisten vom Deutschen abweicht. Darnach würde es sich unter den drei in Betracht kommenden Fremdsprachen in erster Linie um Latein, in zweiter um Französisch und in dritter um Englisch handeln. Es wäre jedoch verfehlt, wenn diese Entscheidung lediglich unter dem einen Gesichtspunkt der Sprach- und Kulturvergleichung gefällt werden würde. Latein als verbindliche Fremdsprache der Deutschen Oberschule wäre — trotz aller formalen Bildungswerte und trotz des starken Einflusses auf die Entwicklung unserer Kultur — meinem Empfinden nach eine Zeit- und Stilwidrigkeit. Vieles spricht für Französisch, vieles für Englisch (vergl. Leitsätze). Ich persönlich neige dazu, dem Englischen wegen seiner großen Bedeutung für Gegenwart und Zukunft und wegen der stärkeren inhaltlichen Bildungswerte seines Schrifttums den Vorzug vor dem Französischen einzu-

räumen, dessen Bedeutung mehr in der Vergangenheit liegt, das aber vielleicht vom Standpunkt der Sprach- und Kulturvergleichung wegen der größeren Verschiedenheit gegenüber deutscher Sprache und deutschem Geist eine reichere Ausbeute verspricht. Es wird übrigens nicht notwendig sein, die Frage: Englisch oder Französisch? schon heute in einheitlicher Weise zu lösen, vielmehr kann die Entscheidung in den einzelnen deutschen Ländern, ja sogar in einzelnen deutschen Oberschulen ohne Schaden verschieden getroffen werden. Die Zukunft allerdings, davon bin ich überzeugt, wird sich wohl für Englisch entscheiden.

Sechster Abschnitt:

Lehrplanentwürfe und vergleichende Tabellen.

Es liegen bereits eine recht stattliche Anzahl von Lehrplanentwürfen für die Deutsche Oberschule vor, die meist für 6klassige, zum Teil auch nur für 5klassige Anstalten berechnet sind. Die 6klassige Deutsche Oberschule wird wohl die normale Form der neuen Schule werden, obwohl auch an 9klassige Anstalten gedacht werden muß und vielleicht auch Versuche, in fünf Klassen das Ziel zu erreichen, nicht ausgeschlossen sein sollten. Es wird vielleicht gut sein, wenn der neuen Schule von Anfang an ein gewisser Spielraum zu praktischen Versuchen belassen wird. Deshalb sollen die verschiedenen Lehrplanentwürfe hier wiedergegeben, in Kürze charakterisiert und, soweit nötig, Stellung zu ihnen genommen werden. Zunächst sei unter Hinweis auf die Stundenverteilung an den preußischen und württembergischen höheren Schulen nach den Lehrplänen von 1901 bezw. 1912/14 (vergl. Seite 9/10) auf zwei Versuche hingewiesen, das Vielerlei unserer höheren Schulen zu einer organischen Einheit zu gestalten.

1. Der erste Versuch, der in den Landerziehungsheimen seine praktische Verwirklichung fand, stammt von Hermann Lietz*).

Die 9klassige höhere Schule ist nach dem Lietzschen Plan in drei Stufen geteilt, die Unterstufe (4. bis 6. Schuljahr) ohne jeden fremdsprachlichen Unterricht, die Mittelstufe (7. bis 9. Schuljahr) mit einer verbindlichen Fremdsprache (Englisch) und die Oberstufe, bei der Gabelung in eine humanistische (neusprachliche und altsprachliche) und eine realistische Abteilung eintritt. Die Fremdsprachen sind hier an den Rand gerückt, Deutsch und die zu ihm gehörenden Fächer stehen, auch auf der Oberstufe noch, im Mittelpunkt des Unterrichts.

*) „Die deutsche Nationalschule" 1911.

	Unterstufe			Mittelstufe			Oberstufe						
							humanist. Abt.			realistische Abt.			
	VI	V	IV	III b	III a	II b	II a	I a	I b	II a	I b	I a	
Geschichte . . .	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	h. 74
Rel. Geschichte .	2	2	2	2	2	2	2	2	2				r. 60
Erdkunde . . .	3	3	3	3	3	2	2	1	1				
Staatskunde . .						1	3	2	2	2	2	2	
Zeichnen													
Kunstgeschichte .	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	h. 42
Singen, Instrum., Musikgeschichte .	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	r. 42
							n. a.	n. a.	n. a.				
Deutsch . . .	4	4	4	4	4	4	4 4	4 4	4 4	4	4	4	h. u. r. 36
Englisch . . .				4	4	4	4 4	3 3	3 3	3	3	3	
Griechisch . . .							5	5	5				h. 45
Latein								4	4	4	4		
Französisch . .							5	5	5				r. 21
Mathem., Rechn.	4	4	4	5	5	5	2	2	2	6	6	6	h. 33 r. 45
Biologie . . .	4	4	4	3	3	3	2	2	2	2	2	2	
Physik				2	2	2	2	2	2	4	4	4	h. 45 r. 68
Chemie . . .				2	2	2				4	4	4	
Techn. Zeichnen				1	1	1				2	2	2	
Schreiben . . .	1	1	1										
Woch.-Stund. in Wissensch. u. Kunst	27	27	27	33	33	33	33	34	34	33	33	33	
Turnen, Spiel .	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
Prakt. Arbeit .	3	3	3	1½	1½	1½	1½	1½	1½	1½	1½	1½	

Lietz macht, wie sich aus einer anderen Tabelle mit ins Einzelne ausgeführtem Lehrplan ergibt, auch den Versuch, Geschichte, Staats- und Gesellschaftskunde, Religionsgeschichte und Philosophie, sowie Literaturgeschichte planmäßig zueinander in Beziehung zu setzen und so eine Hand in Hand gehende Darstellung der Gesamtentwicklung der deutschen Kultur zu geben (Kulturkunde, Kulturunterricht). Auch der Stundenplan (S. 20) ist sorgfältig aufgebaut, die Nachmittage sind fast ausschließlich für Turnen, Spiel, praktische Arbeit (in Garten und Feld) und Arbeitsstunden reserviert.

2. Entwurf eines Lehrplans für eine deutsche höhere Knabenschule von Professor Dr. Budde:

„Zwangsfächer"	VI	V	IV	III b	III a	II b	II a	I b	I a	Sa.
Religion . . .	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Deutsch	6	6	6	6	6	6	6	6	6	54
Geschichte . . .	1	1	1	2	2	3	3	3	3	19
Latein	5	5	5	3	3	3	3	2 (4)	2 (4)	31 (35)
Englisch . . .	—	—	—	3	3	3	3	2	2	16
Erdkunde . . .	2	2	2	1	1	1	1	1	1	12
Rechnen . . .	4	4	4	—	—	—	—	—	—	12
Mathematik . .	—	—	—	4	4	4	4	4 (2)	4 (2)	24 (20)
Naturwissenschaft	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Schreiben . . .	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4
Zeichnen . . .	—	—	2	2	2	1	1	1	1	10
Singen	2	2	2	Chorsingen für Stimmbegabte						6 u. Ch.
Turnen	3	3	3	3	3	3	3	3	3	27
Summe	29	29	29	28	28	28	28	26 (28)	26 (28)	251

Die Gesamtstundenzahlen der Klassen, die bei Lietz auf der Mittel- und Oberstufe — ohne Turnen und praktische Arbeit — 33 und 34 betragen, sind bei Budde — einschließlich Turnen — auf 28 und 29 herabgesetzt, um Raum und Zeit für körperliche Erholung und Bildung zu gewinnen und eine Individualisierung des Unterrichts durch wahlfreien Unterricht und Sonderkurse zu ermöglichen, wodurch das Prinzip der allgemeinen Bildung, das „seit Süverns Zeit in unseren höheren Schulen zur Nivellierung der individuellen geistigen Eigenart beigetragen, die Originalität unterdrückt und dadurch das geistige Leben unseres Volkes geschädigt" habe, endgültig durchbrochen und überwunden werden soll. Von III b an ist Griechisch und Französisch mit wöchentlich je 3 bezw. 2 Stunden wahlfrei, von VI an Handfertigkeitsunterricht. Sonderkurse sind für I b und I a zu je 2 Stunden wöchentlich in Latein, Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte und Erdkunde vorgesehen. Wer an zwei Sonderkursen teilnimmt, kann von Latein oder Mathematik teilweise (2 Stunden) befreit werden; im übrigen ist jedem Primaner die Teilnahme an einem Sonderkursus erlaubt. In I b und I a kann, falls die erforderliche Lehrkraft vorhanden ist, an die Stelle des Französischen eine andere moderne Sprache treten. Durch die bis zur Oberstufe durchgeführte Zentralstellung des Deutschen, wobei Budde allerdings lediglich an Deutsch im bisherigen Sinne denkt, will er „eine in unserer nationalen Kultur wurzelnde Humanisierung des höheren Unterrichts" erreichen, also eine humanistische Bildung auf deutscher Grundlage. Daß

dazu deutsche Kultur, deutsches Geistesleben in viel weiterem Umfange erforderlich ist, übersieht Budde, was sich namentlich in seinem Lehrplan auch in der durchaus ungenügenden Wertung der Kunst und in der Nichtberücksichtigung der Philosophie zeigt.

3. Der württembergische Seminarlehrplan von 1911:

	I	II	III	IV	V	VI	Zus.
Pädagogig	—	—	—	2	6	15	23
Religion	2	2	3	2	3	2	14
Deutsch	5	5	4	4	4	3	25
Französisch	4	4	3	3	3	— 2+	17
Geschichte	2	2	2	2	2	2	12
Geographie	2	2	2	2	—	—	8
Geometrie	2	2	2	2	2	—	10
Arithmetik	3	3	3	2	2	— 2+	13
Biologie	3	3	2	1	1	—	10
Chemie	—	—	—	—	—	— 2+	—
Mineralogie, Geologie	—	—	2	2	—	—	4
Physik	—	—	—	2	3	—	5
Zeichnen	3	3	3	2	2	1	14
Schreiben	1	1	—	—	—	—	2
Singen	2	2	2	3	2	2	13
Violinspiel	2	1	1	1	1	—	6
Klavierspiel	½	½	½	(½)	(½)	—	rd. 1½
Orgelspiel	–	—	½	½	½	½	1½
Harmonielehre	—	1	1	1	(1)	(1)	3
Turnen	3	3	3	3	3	3	18
Handfertigkeit	(2)	(2)	—	—	—	—	—
	34½	34½	33½	34½	34½	28½	rd. 200

Abgesehen von dem der besonderen Berufsbildung dienenden Unterricht in Pädagogik und dem überwiegend auch auf die praktische Berufsausübung abzielenden ausgedehnten Musikunterricht haben wir es hier mit dem Versuch eines Lehrplans für eine höhere Schule mit nur einer Fremdsprache und einem gewissen Schwergewicht der Deutschgruppe (Deutsch, Religion, Geschichte, Geographie zusammen 59, mit Schreiben 61 Stunden) und des deutschen Kulturunterrichts (Deutschgruppe mit Zeichnen und Musik 100 Stunden, also genau die Hälfte des Gesamtunterrichts) zu tun, wenn auch diese Zentralstellung nur stundenplanmäßig festgelegt ist, nicht bewußt der Gedanke der deutschen Kultur und ein neues Bildungsideal die Grundlage gebildet hat. Auch mit dem Grundsatz der Gabelung ist in der obersten Klasse (die württembergische Klassenzählung geht bekanntlich von unten nach oben

im Gegensatz zu der preußischen) ein schwacher Anfang gemacht dadurch, daß je 2 Stunden Französisch oder Mathematik oder Naturwissenschaft wahlfrei sind. Freiwilliger Unterricht ist nur in Musik und Handfertigkeit vorgesehen (die eingeklammerten Zahlen). Der Lehrplan leidet unter der übergroßen Fülle von Einzelfächern (22!), einem Mangel, der zu einem großen Teil daraus zu erklären ist, daß mit einer allumfassenden allgemeinen Bildung noch die theoretische und praktische Berufsbildung verbunden werden mußte, zum Teil aber auch — wie schon angedeutet — darauf zurückzuführen ist, daß unter dem Einfluß der Fachwissenschaften an allen unseren höheren Schulen die Differenzierung in Einzelfächer über das Konzentrationsprinzip in gefährlicher Weise die Oberhand gewonnen hat. Dieses Vielerlei von Fächern werden wir auch in einigen Entwürfen von Lehrplänen für die Deutsche Oberschule, vor allem in denen von Kästner und Bubeck (je 18 Fächer), wiederfinden.

4. Entwurf eines Lehrplans für eine 5klassige Deutsche Oberschule, auf Grund von Beratungen am Lehrerseminar Backnang aufgestellt von Seminarrektor Bubeck.

	I	II	III	IV	V	Zusammen	
Philosoph. Propädeutik	—	—	—	1	2	3	
Religion	2	2	2	2	2	10	
Deutsch	5	5	5	5	5	25	68
Fremdsprache	4	4	4	4	4	20	
Geschichte	2	2	2	2	2	10	
Geographie	2	2	2	2	2	10	
Geometrie und geom. Zeichnen	3	3	3	2	2	13	
Arithmetik	3	3	3	2	2	13	
Biologie	2	2	2	1	1 (2)	8	57
Chemie	1	1	2	—	—	4	
Geologie	—	—	—	2	2	4	
Physik	—	—	—	2	3	5	
Bildende Kunst	4	3	3	3	3	16	
Singen	2	2	2	2	2	10	$32\frac{1}{2}$
Instrument	$\frac{1}{2}$	$\frac{1}{2}$	$\frac{1}{2}$	$\frac{1}{2}$	$\frac{1}{2}$	$2\frac{1}{2}$	
Harmonielehre	—	1	1	1	1	4	
Turnen	3	3	3	3	3	15	
Stenographie	1	1	2	—	—	4	
	$34\frac{1}{2}$	$34\frac{1}{2}$	$34\frac{1}{2}$	$34\frac{1}{2}$	$36\frac{1}{2}$		

Der Lehrplan strebt „einen gerechten Ausgleich der Fächergruppen a) sprachlich-geschichtlich-deutschnationaler, b) mathematisch-naturwissenschaftlicher, c) künstlerisch-technischer Richtung“ an (vergl. dazu Seite 42). Er „betont das deutsche Bildungsgut, nimmt eine Fremdsprache auf, bringt den Kunstunterricht auf eine höhere Stufe als die anderen

höheren Schulen (neben bildender Kunst-Musik), legt Nachdruck auf die philosophische Propädeutik und sucht das Schulleben neu und für Erziehung und Unterricht weit fruchtbarer zu gestalten als bisher". Der Ausgleich zwischen den verschiedenen Fächergruppen. der nicht wie der Backnanger Lehrplan es will, zum organisatorischen Prinzip der neuen Schule gemacht werden darf, soll zum Teil auf dem richtigeren Weg der Gabelung in den obersten Klassen erstrebt werden, wozu noch „wahlfreier" (besser: freiwilliger) Unterricht in Musik und einer zweiten Fremdsprache für die besonders Befähigten treten kann. Einem dringenden Bedürfnis kommt die Aufnahme der Philosophie nach und auch der Gedanke, in der obersten Klasse im Falle der Verminderung der Gesamtstundenzahl durch Gabelung eine weitere Stunde in der Biologie für „naturwissenschaftliche Weltanschauungsfragen", also gewissermaßen für die Ergänzung des philosophischen Weltbildes durch ein naturwissenschaftliches einzufügen. Während in der bildenden Kunst der Gesichtspunkt der Kunst in richtiger Weise betont wird (der Kunstunterricht soll zur „künstlerischen Ausdrucksfähigkeit" und zur „Kunstgenußfähigkeit" erziehen), aber doch vielleicht zu viel Raum und Zeit hiefür gefordert wird, scheint der Musikunterricht noch zu sehr unter dem Einfluß des alten Seminarlehrplans zu stehen, namentlich auch darin, daß Klavier, Orgel oder Violine obligatorisch (auch für Unmusikalische?) sein soll. Die Staatsbürgerkunde wird in dem Backnanger Lehrplan mit Erdkunde in Verbindung gebracht, während sie zweifellos als Darstellung von Staat, Recht, Wirtschaft und Gesellschaft mit Geschichte in engerer Beziehung steht. Außer auf die bildende Kunst scheint mir auch auf die Mathematik ein größeres Gewicht gelegt zu sein, als in der Deutschen Oberschule wenigstens im allgemeinverbindlichen Unterricht möglich ist.

5. Plan einer 5klassigen Deutschen Oberschule von Ernst Engel.
(„Der Weg der Deutschen Schule".)

	I	II	III	VI	V	Zusammen
Religion	2	2	2	2	2	10
Deutsch und Sprachkunde . .	6	6	6	6	6	30
Geschichte	3	3	3	3	3	15
Kunstpflege	2	2	2	2	2	10
Musikpflege	2	2	2	2	2	10
Erdkunde	2	2	2	2	2	10
Naturkunde	5	5	5	5	5	25
Rechnen und Raumlehre . . .	5	5	5	5	5	25
Turnen	3	3	3	3	3	15
	30	30	30	30	30	150

In dem Engelschen Plan fällt der fremdsprachliche Unterricht ganz weg (das Französische, dem Engel insbesondere den Krieg angesagt hat,

soll nach ihm aus allen höheren Schulen verschwinden). Dafür verlangt Engel mehr Körperpflege, mehr Deutsch, mehr Geschichte, mehr Erd- und Gegenwartskunde. Durch Beseitigung des fremdsprachlichen Unterrichts gewinnt er Raum für einen umfangreichen Deutschunterricht und für hohe Stundenzahlen in Geschichte einerseits, Mathematik und Naturwissenschaft andererseits. Mit Deutsch verbindet er „Sprachkunde", in der Mittelhochdeutsch betrieben wird, sowie eine Art Fremdwortkunde in etymologischer Weise, verbunden mit der Betrachtung der aus dem Sprachlichen abgeleiteten Kultureinflüsse und Zusammenhänge. In den Stunden für Kunst scheint bei Engel lediglich an Kunstbetrachtung gedacht zu sein, während unter Kunstpflege eigentlich Kunstbetrachtung und Kunstübung zusammengefaßt werden müßte. Der Körperpflege dienen die schulfreien Nachmittage, für die auch Spiel, Wanderungen, Werk- und Werkstättenunterricht, Unterricht in den einfachsten technischen Fertigkeiten, Übungen in rednerischer und bildender Kunst vorgesehen sind. Gewissen Mängeln des Engelschen Planes, z. B. der völligen Beseitigung des fremdsprachlichen Unterrichts, der einseitigen Auffassung des Kunstunterrichts als Kunstpflege stehen als Vorteile gegenüber die straffe Zusammenfassung der Unterrichtsfächer und die Beschränkung der Stundenzahl auf 30 Wochenstunden einschließlich Turnen.

6. Plan einer 5klassigen Deutschen Oberschule von Max Kästner („Das Antlitz der allgemeinbildenden höheren Schule, gezeigt am Stundenplan der Deutschen Oberschule", Pädagogische Blätter 1920, Heft 2.)

	V	IV	III	II	I	Zusammen
Deutsche Sprache und Literatur	5	5	5	6	6	27
Fremdsprache	5	5	4	4	4	22
Geschichte u. Staatsbürgerkunde	3	3	3	3	3	15
Sittenlehre	1	1	1	1	1	5
Arithmetik	3	3	3	3	3	15
Geometrie	3	3	3	3	3	15
Erdkunde	3	3	3	3	2	14
Geologie	—	—	—	—	2	2
Naturkunde	3	3	3	3	2	14
Psychologie	—	—	—	—	2	2
Naturlehre	3	3	4	4	4	18
Zeichnen und Kunstgeschichte .	3	2	2	3	2	12
Werkunterricht	—	2	2	—	—	4
Gesang	1	1	1	1	1	5
Chorgesang	1	1	1	1	1	1
Musikal. Formenlehre . . .	—	—	—	1	1	2
Klavierspiel	1 bzw. 0	1 bzw. 0	1 bzw. 0	—	—	4
Turnen	3 (4)	3 (4)	3 (4)	3	3	18
	38	39	39	39	40	

Kästner zieht aus dem Arbeitsprinzip radikale Konsequenzen: im Stundenplan Doppel- und Dreistunden, Verlängerung der Unterrichtszeit für Lehrer und Schüler (für die Schüler 38—40 und für die Lehrer 21—22 Wochenstunden), dafür Wegfall schriftlicher Hausaufgaben für die Schüler, von Korrekturen und Zensuren für die Lehrer. Mündliche Prüfungen fallen weg, schriftliche finden in den betreffenden Unterrichtsstunden selbst statt. Auf rationelle Gestaltung des Stundenplans legt Kästner mit Recht großen Wert. In den drei unteren Klassen fordert er für die musikalisch Befähigten eine Stunde Klavierspiel mit Harmonielehre, für welche die Zeit durch Wegfall einer Turnstunde gewonnen wird. Auf Körperpflege legt Kästner starken Nachdruck. Hervorzuheben ist in seinem Lehrplan besonders die Aufnahme von Staatsbürgerkunde, Sittenlehre und Psychologie. Bei seinen hohen Stundenzahlen (38—40 Wochenstunden) hat er es allerdings leicht, alle Gebiete mit ausreichender Stundenzahl zu bedenken. Seine Folgerungen aus dem Arbeitsprinzip scheinen mir im großen und ganzen richtig zu sein.

7. Lehrplan einer 6klassigen deutschen höheren Knabenschule von Dr. Otto Freitag.

(„Deutsches Gymnasium, Oberschule, Aufbauschule als nationale Erziehungsschule der Zukunft.")

	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Zusammen
Religion	2	2	2	2	2	2	12
Deutsch	6	6	6	6	5	5	34
Philosophie	—	—	—	—	2	2	4
Geschichte	3	3	3	3	3	3	18
Staatsbürgerkunde und Volkswirtschaftslehre	—	1	1	2	2	2	8
Erdkunde	3	2	2	2	2	2	13
Englisch bzw. Französisch	5	4	4	3	3	3	22
Mathematik	6	5	5	5	5	5	31
Naturwissenschaft	2	4	4	5	5	5	25
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	12
Kunstgeschichte und Betrachtung v. Bildwerken	1	1	1	1	—	—	4
	30	30	30	31	31	31	

	O III	U III	U II	O II	U I	O I	Zusammen
Wahlfrei:							
Französisch bzw. Englisch	—	2	2	2	2	2	10
Latein	—	—	2	2	2	1	8

Die Gesamtstundenzahl dieses Lehrplans ist dieselbe wie an der Oberrealschule und am Realgymnasium. Die Stundenzahl in der Mathematik hat Freitag nach seinen Angaben in Anlehnung an die der Oberrealschule angesetzt; sie ist für den allgemeinverbindlichen Unterricht der Deutschen Oberschule entschieden zu hoch. Neben Deutsch finden vor allem mit Recht Geschichte und Staatsbürgerkunde starke Berücksichtigung. Die Staatsbürgerkunde läßt Freitag schon in O III beginnen, weil sonst der Schüler der höheren Lehranstalt dem gleichartigen Volksschüler nachstehen würde. Auch die Berücksichtigung der Philosophie mit zweimal zwei Stunden ist zu begrüßen. Ein wesentlicher Mangel des Freitagschen Lehrplans liegt darin, daß die Musik (Kunstübung wie Kunstbetrachtung) völlig außer acht gelassen ist. Der Grundsatz des „wahlfreien" Unterrichts (richtiger gesagt: des freiwilligen Unterrichts) ist in der Fremdsprache zur Anwendung gebracht. Für die obersten Stufen will Freitag Bewegungsfreiheit, so daß „eine Gabelung in einen mehr mathematisch-naturwissenschaftlichen und einen sprachlich-historisch-kulturkundlichen Zweig eintreten kann".

8. Lehrplan einer 6klassigen Deutschen Oberbauschule von Dr. Alfred Schmidt.

(„Die Deutsche Aufbauschule".)

	VI	V	IV	III	II	I	Zusammen
Religion	2+1	2+1	2+1	2	2	2	15
Deutsche Literatur u. Sprache	6	5	5	5	5	5	31
Deutsche bildende Kunst und Zeichnen	2	3	3	3	2	2	15
Deutsche Musik	2	3	3	6	4 (6)	2 (4)	23
Deutsche Staats-, Wirtschafts- und Sozialgeschichte	4	3	3	3	3	3	19
Deutsche Landes- und Volkskunde	2	2	2	2	3	3	14
Propädeutik der deutschen Philosophie	—	—	—	—	2	4	6
Fremdsprachen	4	4	4	4	11 od. 2	11 od. 2	38 od. 20
Mathematik	5	5	5	4	2 od. 5 6	2 od. 5 6	19 29 41 +4 o. od. 18 30 59
Naturwissenschaften	4	4	5	5			
Turnen	2	4	2	2	2	2	12
	31	31	32	33	34	34	ohne freiw. Unterricht
Mit Turnen	33	33	34	35	36	36	

In den 3 ersten Klassen kommt zum Religionsunterricht hinzu je 1 Stunde „sozial-ethische Arbeit" zur Entwicklung des Gemeinsinns — innerhalb der Klassengemeinschaft, aber auch außerhalb des Schullebens

(an Armen, Blinden, Kranken usw.), also eine Art praktischer Sittenlehre, praktischen Moralunterrichts. In Deutsch sind in Klasse VI 2 Stunden Stimmbildung und Sprachtechnik mit inbegriffen. Zu dem Fach „deutsche bildende Kunst und Zeichnen" gehört von V an je 1 Stunde Einführung in die Werke der bildenden Kunst, die in I ausmündet in Kunstgeschichte. Zur deutschen Musik rechnet Schmidt (sein Plan ist hier unverkennbar stark vom Lehrerseminar beeinflußt!) als allgemeinverbindlich je 1 Stunde Singen in V—II, dazu 2 Stunden Chorgesang in III, II und I, je 1 Stunde Harmonielehre in VI—III und je 1 Stunde künstlerische Erläuterung bedeutsamer Musikwerke in III und II. Dazu kommt in den 4 unteren Klassen Klavierunterricht, der „Pflichtprivatunterricht" für die musikalisch Begabten ist, die bei entsprechender Vorbildung statt Klavier auch ein anderes Instrument wählen können. In II und I ist Klavierunterricht für hervorragend Befähigte und Harmonielehre freiwillig (vergl. die in Klammern gesetzten Zahlen!). Die Staatsbürgerkunde wächst organisch aus dem Geschichtsunterricht heraus. Die Erdkunde ist durch die Deutsche Landes- und Volkskunde erweitert, die auf der Heimatforschung sich aufbaut und in den oberen Klassen zu einer Behandlung der Beziehungen Deutschlands zum Auslande ausmündet. Unter philosophischer Propädeutik ist in II an 2 Stunden Psychologie. in I an 4 Stunden Philosophie und zwar je 1 für Logik, Ethik, Ästhetik und Behandlung der Hauptzüge einzelner philosophischer Systeme gedacht.

Von Klasse VI—III kann Latein als freiwilliges Unterrichtsfach in je 4 Wochenstunden hinzutreten. In den 2 obersten Klassen ist eine Gabelung in eine sprachwissenschaftliche und eine mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilung in der Weise vorgesehen, daß entweder 2 Fremdsprachen (Englisch mit je 5, Latein mit je 6 Wochenstunden) betrieben werden und Mathematik und Naturwissenschaften zusammen auf 2 Ersatzstunden in jeder Klasse beschränkt werden, oder daß umgekehrt Mathematik je 5 Stunden und Naturwissenschaft je 6 Stunden in Anspruch nehmen und 2 Ersatzstunden in jeder Klasse in der verbindlichen Fremdsprache hinzutreten. In den Naturwissenschaften werden durchweg 3 Fächer — Biologie, Mineralogie und Chemie, Physik — nebeneinander betrieben, was — wie die große Mannigfaltigkeit der Fächer überhaupt — ein Fehler des Lehrplans ist, der übrigens mit großer Sorgfalt bis ins Einzelne durchdacht ist. Außer den 2 Turnstunden für jede Klasse ist jeder Schüler verpflichtet, an einer freien Vereinigung für Spiel und Sport oder für körperliche Arbeit mit wöchentlich 2 Stunden teilzunehmen.

9. Lehrpläne für eine 6klassige Deutsche Oberschule von Dr. O. Karstädt.

(„Aufbauschule und Deutsche Oberschule".)

Plan I (mathematisch-physikalische Abteilung).

	I	II	III	IV	V	VI	Zusammen
Religion	2	2	2	2	2	2	12
Deutsch	4	4	4	4	4	4	24
Philosoph. Propädeutik	—	—	—	—	1	1	2
Fremdsprache	4	4	4	4	3	3	22
Geschichte und Staatsbürgerkunde	3	3	3	3	3	3	18
Erdkunde	2	2	2	2	2	2	12
Naturgeschichte u. Chemie	5	5	6	2	2	2	31
Physik	—	—	—	3	3	3	
Mathematik	5	5	5	5	5	5	30
Zeichnen	2	2	3	3	3	3	16
Handfertigkeit	2	2	—	—	—	—	4
Gesang	1	2	1	2	2	2	9
Turnen	2	1	2	2	2	2	12
Zweite Fremdsprache (wahlfrei)	—	2	4	4	4	4	16

Plan II (naturwissenschaftliche Abteilung).

Religion	2	2	2	2	2	2	12
Deutsch	4	4	4	4	4	4	24
Philosoph. Propädeutik	—	—	—	—	1	1	2
Fremdsprache	4	4	4	4	3	3	22
Geschichte und Staatsbürgerkunde	3	3	3	3	3	3	18
Erdkunde	2	2	2	2	2	2	12
Naturgeschichte u. Chemie	5	5	6	5	5	5	37
Physik	—	—	—	2	2	2	
Mathemathik	5	5	5	3	3	3	24
Zeichnen	2	2	3	3	3	3	16
Handfertigkeit	2	2	—	—	—	—	4
Gesang	1	1	1	2	2	2	9
Turnen	2	2	2	2	2	2	12
Zweite Fremdsprache (wahlfrei)	—	—	4	4	4	4	16

Plan III (sprachliche Abteilung).

	I	II	III	IV	V	VI	Zusammen
Religion	2	2	2	2	2	2	12
Deutsch	4	4	4	4	4	4	24
Philosoph. Propädeutik	—	—	—	—	1	1	2
Geschichte und Staatsbürgerkunde	3	3	3	3	3	3	18

	I	II	III	IV	V	VI	Zusammen
Erdkunde	2	2	2	2	2	2	12
Fremdsprache I	6	6	4	4	4	4	28
Fremdsprache II	—	—	5	5	4	4	18
Mathematik	4	4	3	2	2	2	17
Naturwissenschaft	4	4	3	3	3	3	20
Zeichnen	2	2	3	3	3	3	16
Handfertigkeit	2	2	—	—	—	—	4
Gesang	1	1	1	2	2	2	9
Turnen	2	2	2	2	2	2	12
Fremdsprache III (wahlfrei)	—	—	—	4	4	4	12

Diese 3 Lehrpläne, die im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht beraten wurden, gehen von der Gesamtstundenzahl 30 (ohne Turnen und wahlfreien Unterricht) aus. Die für den Deutschunterricht vorgesehenen Stundenzahlen sind bei der notwendigen Erweiterung dieses Unterrichts über den bisherigen Rahmen hinaus entschieden zu nieder angesetzt (vergl. auch Anhang III, 2). Für Turnen sind nur 2 Stunden vorgesehen, weil an einen verbindlichen Turnspielnachmittag gedacht wurde. Plan III kann je nach der Wahl der fremden Sprachen den Charakter einer mehr gymnasialen, realgymnasialen oder Oberreal-Aufbauschule haben. Zum Vergleich mit den bestehenden Schulen fügt Karstädt noch einen Plan IV mit der üblichen Wochenstundenzahl von 36 mit Turnen an.

Plan IV (Deutsche Oberschule mit der üblichen Gesamt-Wochenstundenzahl).

	VI	V	IV	III	II	I	Zusammen
Religion	2	2	2	2	2	2	12
Deutsch	5	5	6	6	5	5	32
Philosoph. Propädeutik	—	—	—	—	2	2	4
Geschichte und Staatsbürgerkunde	3	3	3	3	3	3	18
Erdkunde	2	2	2	2	2	2	12
Fremdsprache	6	6	5	5	5	5	32
Mathematik	5	5	5	5	5	5	30
Naturwissenschaften	4	4	6	6	5	5	30
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	12
Handfertigkeit	2	2	—	—	—	—	4
Musik	1	2	2	2	2	2	11
Turnen	3	3	3	3	3	3	18
	35	36	36	36	36	36	215

In diesen Plan sind insbesondere die Stundenzahlen in Deutsch, philosophischer Propädeutik und Fremdsprache wesentlich erhöht. Bei

Wahlfreiheit für eine zweite Fremdsprache wäre die Pflichtstundenzahl durch Herabsetzung der Stunden in der ersten Fremdsprache, sowie in Mathematik und Naturwissenschaften einzuschränken.

Die Karstädtschen Lehrpläne sind so aufgebaut, daß für die Fächer der sogenannten Deutschgruppe (Relgion, Philosophie, Deutsch, Geschichte, Staatsbürgerkunde und Erdkunde) über ein Drittel der Gesamtstundenzahl vorgesehen ist, mit Zeichnen, Handfertigkeit und Musik zusammen (etwa das, was ich als „deutschen Kulturunterricht" bezeichnet habe) sollen die „deutsch-künstlerischen Bildungsgüter" über die Hälfte der Arbeitszeit in Anspruch nehmen. Obwohl dieses äußerliche, stundenplanmäßige Vorherrschen dieser Bildungsgüter nicht das Wesentlichste für die Deutsche Oberschule sein wird, glaube ich doch, daß es richtig ist, wenn diese Fächer stundenplanmäßig mindestens die Hälfte der Gesamtstundenzahl beanspruchen.

10. Lehrplan von Gruppe VI des Erziehungswissenschaftlichen Ausschusses des Württembergischen Lehrerbundes, aufgestellt vom Verfasser.

	I	II	III	IV	V	VI	Zusammen
Deutsch	5	6	6	5	4	4	30
Geschichte	2	2	2	3	3	4	26
Erdkunde	2	2	2	2	2		
Religion	2	2	2	2	2	2	15
Philosophie	—	—	—	—	1	2	
Musik	2	2	2	2	2	2	12
Zeichnen (mit Kunstbetrachtung	2	2	2	2	2	2	12
Fremdsprache	6	6	6	4	3	3	28
Mathematik	4	4	4	4	3	3	28+3
Physik	—	—	—	2+1	2+1	2+1	
Naturwissenschaft	3+1	4+2	4+2	4+2	4+2	2+1	18+9
Turnen	2	2	2	2	2	2	12
	30+1	31+1	32+2	32+3	28+3	28+2	181+12
	Dazu Wahlpflichtfächer				5—8	5—8	

Die Fächergruppe, die als „Deutscher Kulturunterricht" den einheitlichen Kern des Lehrplans der Deutschen Oberschule bilden soll, ist in der obigen Stundentafel auch in der äußerlichen Zusammengruppierung kenntlich gemacht und von den übrigen Fächern, den Ergänzungsfächern, abgetrennt. Der Unterricht in Staatsbürgerkunde baut sich auf den Geschichtsunterricht auf, der in der obersten Klasse mit der Erdkunde zu einem einheitlichen Unterricht verschmilzt. In Musik und Zeichnen ist an Kunstübung und Kunstbetrachtung (Darbietung von Kunst-

werken der bildenden Kunst und der Musik) gedacht. In Naturwissenschaften und Physik sind unter den Plusstunden Übungsstunden zu verstehen, in denen die Klassen in Gruppen getrennt sind. Die naturwissenschaftlichen Übungsstunden in Klasse I und II sind als Werkunterricht gedacht. Eine weitere Kürzung des allgemeinverbindlichen Unterrichts in den Ergänzungsfächern vor allem zugunsten des Unterrichts in Staatsbürgerkunde dürfte angezeigt sein. Die Zahl der Turnstunden ist auf 2 eingeschränkt, weil außerdem an ein tägliches 10 Minutenturnen gedacht ist und auch die Nachmittage, die für Spiel, Sport und Wanderungen Raum geben müssen, der Körperpflege dienen sollen. Bei der Aufstellung des Lehrplans ist weitestgehende Berücksichtigung ausgeprägter Sonderbegabungen im wahlfreien und im freiwilligen Unterricht in Aussicht genommen. Dem freiwilligen Unterricht würde besonders die Erlernung weiterer Fremdsprachen sowie das Gebiet der Musik (Instrument, Orchester, gemischter Chor) zugewiesen werden. Der Grundsatz der Gabelung soll in der Weise durchgeführt werden, daß in den beiden obersten Klassen jeder Schüler zur Wahl von 1—2 Arbeitsgebieten verpflichtet ist (Wahlpflichtfächer). Die Stundenzahl für diese freigewählten Arbeitsgebiete kann noch dadurch erhöht werden, daß bei Wahl gewisser Fächer (z. B. Fremdsprache, Mathematik) der allgemeinverbindliche Unterricht in diesen Fächern in Wegfall kommt. Wo der allgemeinverbindliche Unterricht in verminderter Stundenzahl weitergeführt wird, ist an einen philosophischen Abschluß in dem betreffenden Gebiet gedacht, während der Unterricht in den Wahlpflichtfächern in erster Linie auf wissenschaftliche Vertiefung abzielt. Diese beiden Hauptgedanken: Vereinheitlichung durch philosophischen Abschluß in den einzelnen Fächern und in einem besonderen philosophischen Unterricht und: wissenschaftliche Vertiefung in besonderen, nach Begabung und Neigung gewählten Arbeitsgebieten zu einem richtigen Ausgleich zu bringen, ist die organisatorische Hauptaufgabe, die meiner Ansicht nach dem Lehrplan der Deutschen Oberschule gestellt werden muß und die vereinigt werden muß mit der inhaltlichen Hauptaufgabe: die Kernstellung des deutschen Kulturgutes in allen Klassen durchzuführen. Deshalb sollen die zum deutschen Kulturunterricht gehörenden Unterrichtsfächer mit fast gleichbleibender Stundenzahl durch alle Klassen durchgeführt werden, während in den übrigen Unterrichtsgebieten die Stundenzahl des allgemeinverbindlichen Unterrichts, der dem philosophischen Abschluß dienen soll, nach oben hin wesentlich abnehmen soll, die wissenschaftliche Vertiefung dagegen in die Sonderarbeitsgebiete verlegt werden muß. Im übrigen verweise ich auf Anhang I, 10—15.

Zusammenfassend möchte ich die Deutsche Oberschule in folgenden Sätzen kennzeichnen:

1. Die Deutsche Oberschule wird sich von den übrigen höheren Schulen durch die nicht nur stundenplanmäßige, sondern von dem neuen Bildungsideal des deutschen Menschen getragene Kernstellung des deutschen Kulturunterrichts unterscheiden, durch den die in deutscher Sprache und deutschem Volkstum, deutschem Denken, deutscher Religion und Kunst und im deutschen Gemeinschaftsleben liegenden Bildungswerte lebendig gemacht werden sollen.

Sie wird auch die Ergänzungsfächer dem Gedanken der „deutschen Kulturschule" in der Weise einordnen, daß die Fremdsprache der Vertiefung und Klärung der Eigenart der deutschen Sprache und Kultur dient, Mathematik und Naturwissenschaften unter Wahrung ihrer eigenen Bildungsaufgabe das hervorheben, was deutscher Geist zur Förderung dieser Wissenschaft geleistet hat.

Die Deutsche Oberschule wird so in hohem Maße die zu erzieherischer Wirkung erforderliche Einheitlichkeit der Bildungsidee besitzen und den Gedanken einer humanistischen Bildung auf deutscher Grundlage zu verwirklichen imstande sein.

2. Die Deutsche Oberschule wird so gut wie jede andere höhere Schule in der Lage sein, ihren Schülern eine im besten Sinne „höhere" Bildung zu geben, wenn sie den Gedanken wissenschaftlicher Vertiefung mit dem der philosophischen Vereinheitlichung in ihrem Aufbau, ihrem Lehrplan und ihrem Unterricht verbindet.

Der Idee der philosophischen Vereinheitlichung dient der philosophische Abschluß in den einzelnen Unterrichtsgebieten, das Streben nach Konzentration im Stundenplan und in der Lehrplangestaltung und schließlich ein besonderer philosophischer Unterricht, der die Grundlage einer einheitlichen Lebens- und Weltanschauung zu legen hat.

Dem Gedanken wissenschaftlicher Vertiefung wird die Deutsche Oberschule zu seinem Recht verhelfen durch Verzicht auf lückenlose Vollständigkeit in jedem Unterrichtsgebiet zugunsten der vertiefenden Behandlung des Wesentlichen, Charakteristischen und vor allem durch weitgehende Durchführung der Gabelung in nach Begabung und Neigung zu wählenden Sonderarbeitsgebieten und darüber hinaus noch durch freiwilligen Unterricht.

Auf dieser Grundlage wird sich die neue Schule, wenn sie dazu noch getragen wird von der begeisterten Hingabe wertvoller Lehrerpersönlichkeiten, in kurzer Zeit eine achtunggebietende Stellung im Rahmen unseres höheren Schulwesens zu erringen imstande sein.

Tabellen zur Vergleichung der Fächergruppen in den verschiedenen Lehrplänen und Lehrplanentwürfen.

A. Gesamtstundenzahlen.

	Deutscher Kultur-Unt.				Fremdsprach.	Math.-naturw. Unt.		
	Deutschgr.		Kunst	Sus.		Math.	Naturwissenschaft	Sus.
	insgesamt	davon deutsch						
I. Preuß. Lehrpläne 1901 (9-klassige Anstalten)								
1. Gymnasium	71	26	12	83	124	34	18	52
2. Realgymnasium	75	28	20	95	96	42	29	71
3. Oberrealschule	85	34	20	105	72	47	36	83
4. Reform-Gymnasium	76	31	12	88	114	35	19	54
5. Reform-Realgymnasium	86	29	20	106	95	44	29	73
II. Württ. Lehrpl. 1912/14 (9-klassige Anstalten)								
1. Gymnasium	77	28	11	88	129	32	16	48
2. Realgymnasium	74	27	19	93	97	49	27	76
3. Oberrealschule	87	35	20	107	71	56	31	87
4. Mädchenrealschule und -Oberrealschule (von 10 auf 9 Kl. umgerechnet)	104½	53	25	129½	64	38½	28	66½
III. Einheitliche 9-klassige Anstalten								
1. Lietz a) hum.	110	36	42	152	45	33	45	78
b) real.	96	36	42	138	21	45	63	108
2. Budde	107	58	16	123	47	24	18	42
IV. Württ. Seminarlehrpl. 1911 (6 Klassen)	61 +23	23	39	100 +23	17	23	19	42
V. Pläne für 5-klassige deutsche Oberschulen								
1. Bubeck	58	25	30½	90½	20	26	21	47
2. Engel	65	30	20	85	0	25	25	50
3. Kärstner	63	27	24	87	22	30	34	64
VI. Pläne für 6-klassige deutsche Oberschulen								
1. Freitag	89	34	16	105	22	31	25	56
2. Schmidt	85	31	38	123	20 od. 38	29 od. 19 +4	30 od. 18	59 o. 41
3. Karstädt I					22	30	31	61
II	68	24	25	93	22	24	37	61
III					46	17	20	37
IV	78	32	23	101	32	30	30	60
4. Württ. Erz. wiss. Ausschuß	71	30	24	95	28	22	24+12	58
(dazu noch die Stunden der Wahlpflichtfächer, vergl. Lehrplanentwurf.)								

B. Durchschnitt auf 1 Klasse.

	Deutscher Kultur-Unt.				Fremdsprach.	Math.-naturw. Unt.			
	Deutschgr.		Kunst	Sus.		Math.	Naturwissenschaft	Sus.	Sus.
	insgesamt	davon deutsch							
I. Preuß. Lehrpläne 1901									ohne Turn.
1. Gymnasium	7,8	2,8	1,3	9,1	13,6	3,7	2	5,7	28,4
2. Realgymnasium . .	8,3	3,1	2,2	10,5	10,6	4,6	3,2	7,8	28,9
3. Oberrealschule . . .	9,4	3.3	2,2	11,6	8	5,2	4	9,2	28,8
4. Reform-Gymnasium .	8,4	3,4	1,3	9,7	12,6	3,8	2,1	5,9	28,2
5. Reform-Realgymnasium	9,5	3,2	2,2	11,7	10,5	4,8	3,2	8	30,2
II. Württ. Lehrpl. 1912/14									
1. Gymnasium	8,5	3,1	1,2	9,7	14,3	3,5	1,7	5,2	29,2
2. Realgymnasium . .	8,2	3	2,1	10,3	10,7	5,4	3	8,4	29,4
3. Oberrealschule . . .	9,6	3,4	2,2	11,8	7,8	6,2	3,3	9,5	29,1
4. Mädchenrealschule und -Oberrealschule . .	11,6	6,5	2,8	14,4	7,1	4,3	3,	7,4	28,9
III. Einheitliche 9-klassige Anstalten									
1. Lietz a) hum. .	12,2	4	4,6	16,8	5	3,6	5	8,6	30,4
b) real. .	10,6	4	4,6	15,2	2,3	5	7	12	29,5
2. Budde	11,9	6,4	1,8	13,7	5,2	2,6	2	4,6	23,5
							+ wahlfr. Unterr.		
IV. Württ. Seminarlehrplan 1911	10,1 m.Päd (14)	4,5	6,5	16,6 (20,5)	2,3	2,8	3,8	6,6	25,5 (29,4)
V. Pläne für 5-klassige deutsche Oberschulen									
1. Bubeck	11,6	5	6,5	18,1	4	5,2	4,2	9,4	31,5
2. Engel	13	6	4	17	0	5	5	10	27
3. Kärstner	12,6	5,4	4,8	17,4	4,4	6	6,8	12,8	34,6
							(Arbeitsprinzip)		
VI. Pläne für 6klassige deutsche Oberschulen									
1. Freitag	14,8	5,6	2,6	17,4	5,1	4,1	9,2	9,2	32,2
2. Schmidt	14,1	5,1	6,3	20,5	3,6	4,8	5	9,8	33,6
					o. 6,3	o. 3,1	od. 3	o. 6,6	33,9
						+ 0,6			
3. Karstädt I . . .					3,6	5	5,1	10,1	29,1
II . . .	11,3	4	4,1	15,4	3,6	4	6,1	10,1	29,1
III . . .					7,6	2,8	3,3	6,1	29,1
IV . . .	13	5,3	3,8	16,8	5,3	5	5	10	32,1
4. Württ. Erz. wiss. Ausschuß	11,8	5	4	15,8	4,6	3,6	6	9,6	30

C. Berechnung auf 6 Klassen.

	Deutscher Kultur-Unt.				Fremdsprach.	Math.-naturw. Unt.		
	Deutschgr.		Kunst	Zus.		Math.	Naturwissenschaft	Zus.
	insgesamt	davon deutsch						
I. Preuß. Lehrpläne 1901								
1. Gymnasium	47,3	17,3	8	55,3	82,6	22,6	12	34,6
2. Realgymnasium . .	50	18,6	13,3	63,3	64	28	19,3	47,3
3. Oberrealschule . . .	56,6	22,6	13,3	70	40	31,3	24	55,3
4. Reform-Gymnasium .	50,6	20,6	8	58,6	76	23,3	12,6	36
5. Reform-Gymnasium .	57,3	19,3	13,3	70,6	63,3	29,3	13,3	42,6
II. Württ. Lehrpl. 1912/14								
1. Gymnasium	51,3	18,6	7,3	58,6	86	21,3	10,6	32
2. Realgymnasium . .	49,3	18	12,6	62	64,6	32,6	18	50,6
3. Oberrealschule . . .	58	23,3	13,3	71,3	47,3	37,3	20,6	58
4. Mädchenrealschule und -Oberrealschule . .	69,6	35,4	16,8	86,4	42,6	28,6	18,6	47,2
III. Einheitliche 9-klassige Anstalten								
1. Lietz a) hum. .	73,2	24	27,6	100,8	30	21,6	30	51,6
b) real. .	63,6	24	27,6	91,2	13,8	30	42	72
2. Budde	71,3	38,6	10,6	82	31,3	16	12	28
VI. Württ. Seminarlehrplan 1911	61 (+23)	23	39	100 (+23)	17	23	19	42
V. Pläne für 5-klassige deutsche Oberschulen								
1. Bubeck	69,6	30	39	108,6	24	31,2	25,2	56,4
2. Engel	78	36	24	102	0	30	30	60
3. Kästner	73,2	32.4	28,8	102	26,4	36	34,8	70,7
VI. Pläne für 6-klassige deutsche Oberschulen								
1. Frettag	89	34	16	105	22	31	25	56
2. Schmidt	85	31	38	123	20 od. 38	29 o.19+ +4	30 o.18	59 o. 41
3. Karstädt I . . .					22	30	31	61
II . . .	68	24	25	93	22	24	37	61
III . . .					46	17	20	37
IV . . .	78	32	23	101	32	30*	30	60
4. Württ. Erz. wiss. Ausschuß	71	30	24	95	28	22	24+12 (dazu Gabelung)	58

Über das Verhältnis der 3 Fächergruppen nach der Stundenzahl ist demnach zu sagen:

1. Die Fächergruppe des deutschen Kulturunterrichts umfaßt an den höheren Knabenschulen nach den preußischen und württembergischen Lehrplänen 32% (Gymnasium) bis 40% (Oberrealschule), an den württembergischen Mädchenrealschulen rund 50%, bei Lietz und Budde 51—58%, beim württembergischen Seminarlehrplan rund 63% (mit Pädagogik 67½%) und schwankt bei den Plänen für die deutsche Oberschule zwischen 50 und 63%, ist also hier durchweg mindestens so stark als die übrigen Unterrichtsfächer zusammen. Die deutsche Oberschule wird den Bildungswert der unter diese Gruppe fallenden Bildungsgüter dadurch noch wesentlich erhöhen, daß sie dieselben bewußt unter den einheitlichen Gesichtspunkt des deutschen Kulturunterrichts stellen wird.

2. Der fremdsprachliche Unterricht nimmt in den preußischen Lehrplänen von 1901 rund 28% (Oberrealschule) bis rund 44% (Gymnasium) der Gesamtstundenzahl der drei Gruppen ein, bei den württembergischen Lehrplänen für die höheren Knabenschulen fast 29% (Oberrealschule) bis fast 49% (Gymnasium), an den württembergischen Mädchenrealschulen dagegen nur 24½% , an den Einheitsschulen von Lietz und Budde nur 7½% (realistische Abteilung bei Lietz) bis 23,3% (Budde), am württembergischen Lehrerseminar 10,6% (bei Einrechnung der Pädagogik 9,3%) und bei den Plänen für die Deutsche Oberschule — abgesehen von dem Engelschen ohne jede Fremdsprache und den fremdsprachlichen Abteilungen in den Plänen von Schmidt und Karstädt — zwischen 10 und 16½%.

3. Mathemathik und Naturwissenschaften, die an den Oberrealschulen 32% umfassen, bewegen sich in den Plänen für die deutsche Oberschule — wiederum abgesehen von dem Engel'schen Plan und den mathematisch-naturwissenschaftlichen Abteilungen in den Plänen von Schmidt und Karstädt — zwischen 30½ und 37%, umfassen also etwa ⅓ des gesamten Unterrichts der 3 genannten Fächergruppen.

Anhang.

I. Leitsätze der Gruppe 6 des Erziehungswissenschaftlichen Ausschusses des Württembergischen Lehrerbundes.

1. Die Schule hat die Aufgabe, den werdenden Menschen nach dem Maße seiner Befähigung zur Teilnahme am Kulturleben und Kulturschaffen der Volksgemeinschaft zu erziehen.

2. Demgemäß ist das Ziel der deutschen Bildung der deutsche Mensch als bewußtes, miterlebendes und mitschaffendes Glied der deutschen Staats-, Volks- und Kulturgemeinschaft.

3. Durch die Gesamtarbeit des deutschen Volkes soll eine einheitliche deutsche Kultur als besondere Ausprägung einer Kultur der Menschheit geschaffen werden — einheitlich in doppeltem Sinne: in ihren sachlichen Hervorbringungen und in der äußeren und inneren Gestaltung des Lebens von Einzelmensch und Volk. Dabei soll keineswegs übersehen werden, daß jede nationale Kultur auf einzelnen Stufen ihrer Entwicklung durch fremde Kulturen beeinflußt wird.

4. In unseren bisherigen höheren Schulen (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule usw.) stehen diese fremden Kulturen mehr im Mittelpunkt des Unterrichts als für eine höhere Bildung notwendig ist.

5. Neben diesen höheren Schulen brauchen wir dringend eine neue, die höhere deutsche Schule (Deutsche Oberschule, deutsches Gymnasium) als einen neuen, für viele in besonderer Weise gangbaren Weg, zu höherer Bildung zu gelangen. Diese Schule macht sich die unmittelbare Einführung in deutsches Geistesleben, in die deutsche Kultur vor allem der Gegenwart und der näheren Vergangenheit zur Hauptaufgabe, ohne dabei deren Zusammenhang mit der ferneren Vergangenheit des eigenen Volkes und mit dem fremdvölkischen Geistesleben außer acht zu lassen.

6. Die Möglichkeit einer solchen deutschen Kulturschule ist darin begründet, daß die wichtigsten Bausteine der zu schaffenden deutschen Kultur in den bisherigen Schöpfungen des deutschen Geisteslebens selbst gegeben sind und daß insbesondere die deutsche Sprache alle Forderungen an eine hochentwickelte Kultursprache erfüllt.

7. Für die Notwendigkeit der höheren deutschen Schule bestehen im einzelnen folgende Gründe:

a) Die deutsche Jugend muß mehr als bisher in das deutsche Geistesleben der Gegenwart hineingestellt werden.

b) Die Schule muß mehr als bisher selbst an der Durchdringung des Volkes mit deutscher Kultur mitarbeiten.

c) Nach dem Grundsatze der geistigen Ökonomie muß in Zukunft höhere deutsche Bildung auch ohne den Umweg über das Erlernen fremder Sprachen erlangt werden können. Dieses muß sich mit der Rolle einer Zutat begnügen können.

d) Die Betonung des fremdsprachlichen Charakters unserer bisherigen höheren Bildung hat wesentlich mit zur Erweiterung der Kluft zwischen den oberen und unteren Schichten unseres Volkes beigetragen. Eine gleichwertige höhere deutsche Schule wird dazu helfen, diese Kluft zu überbrücken.

e) Begabten Volksschülern, insbesondere solchen vom Lande, muß der Zugang zu höherer Bildung einschließlich der Hochschule noch in verhältnismäßig höherem Alter ermöglicht werden.

8. Die Eigenart der höheren deutschen Schule wird also einmal negativ in dem geringeren Grade der Heranziehung fremdvölkischen und und vergangenen Geisteslebens, vor allem also in dem Zurücktreten der fremdsprachlichen Bildung liegen, positiv in der Zentralstellung des deutschen Kulturunterrichts (Deutsch, Geschichte mit Staats-, Rechts-, Gesellschafts- und Wirtschaftskunde, Erdkunde, Kunst, Religion und Philosophie).

9. Die Aufstellung der Arbeitsgebiete der höheren deutschen Schule muß von folgenden allgemeinen Grundgedanken geleitet sein:

a) Im theoretischen Unterricht muß dahin gestrebt werden, das Vielerlei, die Mannigfaltigkeit der Einzelergebnisse zu einer Einheit, zu einer in sich geschlossenen Lebens- und Weltanschauung zusammenzufassen. Das geschieht einmal im einzelnen Arbeitsgebiet durch Herausarbeitung von Problemzusammenhängen und durch philosophischen Abschluß und ferner durch einen besonderen philosophischen Unterricht, der in die Grundfragen der Psychologie einführt und die philosophischen Grundprobleme behandelt.

b) Neben das Prinzip der Vereinheitlichung muß — spätestens von Klasse V an — das der Spezialisierung treten, d. h. der wissenschaftlichen Vertiefung in wahlfreie, der besonderen Begabung und Neigung entsprechende Arbeitsgebiete (Wahlpflichtfächer). Der Gedanke einer gleichmäßigen wissenschaftlichen Behandlung aller Arbeitsgebiete mit allen Schülern ist undurchführbar und muß aufgegeben werden.

c) Das zu große Vielerlei im Nebeneinander der Arbeitsgebiete kann auch noch dadurch vermieden werden, daß zu einer Gruppe gehörende Einzelfächer, wo irgend angängig, im Nacheinander behandelt werden.

d) Für die philosophische Zusammenschau und für die Spezialisierung muß Raum geschaffen werden durch grundsätzlichen Verzicht auf lückenlose Vollständigkeit und durch Auswahl des Wesentlichen in jedem einzelnen Arbeitsgebiet.

e) Sowohl in erziehlicher als auch in unterrichtlicher Hinsicht wird ein wesentliches Gegengewicht gegen die einseitige Wertschätzung des abfragbaren Wissens zu erzielen sein durch entsprechende Berücksichtigung des Arbeitsprinzips. Der Grundsatz der Selbsttätigkeit, des eigenen Erarbeitens soll in weitestgehendem Maße zur Durchführung gelangen.

f) Auf diese Weise kann, ohne daß das Unterrichtsziel der höheren deutschen Schule gefährdet wird, erreicht werden, daß die Zahl der verbindlichen Unterrichtsstunden 30 in der Woche nicht überschreitet und daß

der wissenschaftliche Unterricht sich auf die Vormittagsstunden beschränkt. Die Nachmittagsstunden können infolgedessen für naturwissenschaftliche Übungen, für freiwilligen Unterricht (Musikinstrument, Orchester, 2. Fremdsprache), Spiel, Sport und Wanderungen freigehalten werden, während namentlich in Internaten die Abendstunden der Darbietung von Kunstwerken der Musik, der bildenden Künste und der Literatur, Vorträgen und Besprechungen gewidmet werden können.

10. Die Arbeitsgebiete der höheren deutschen Schule gliedern sich in zwei Gruppen. Die zur ersten Gruppe gehörenden Fächer, die sich als allgemeinverbindlicher Unterricht durch alle Klassen hindurchziehen, können unter dem Namen deutscher Kulturunterricht zusammengefaßt werden. Es handelt sich dabei um Deutsch, Geschichte mit Staatsbürgerkunde (Staats-, Rechts-, Gesellschafts- und Wirtschaftslehre), Erdkunde, Kunst, Religion und Philosophie.

Die übrigen Arbeitsgebiete, vor allem die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer und der fremdsprachliche Unterricht, setzen ebenfalls zunächst als allgemeinverbindlicher Unterricht mit zum Teil erheblicher Stundenzahl ein. Diese vermindert sich nach oben beträchtlich, soweit diese Fächer nicht ganz aufhören. In den obersten Klassen wird jedoch außer der Fortführung des allgemeinverbindlichen Kulturunterrichts das Schwergewicht in die Wahlpflichtfächer gelegt, bei deren Bestimmung (je 1—2 Fächer müssen gewählt werden) neben Begabung und Neigung auch der in Aussicht genommene Beruf eine entscheidende Rolle spielen kann (deutschsprachliche, geschichtliche, fremdsprachliche, mathematische, naturwissenschaftliche, künstlerische und pädagogische Gruppe, für Mädchen dazu noch Handarbeit, Hauswirtschaft und Säuglingspflege).

11. Dem deutschen Kulturunterricht in diesem engeren Sinne fällt in erster Linie die Aufgabe zu, an der Erarbeitung einer einheitlichen, in sich geschlossenen Lebens- und Weltanschauung mitzuwirken und die Erkenntnis zu entwickeln, daß das Einzelbewußtsein ein Teil des Gesamtbewußtseins ist.

a) Der deutsche Unterricht umfaßt Sprachlehre, insbesondere Sprachgeschichte mit Mundarten und Mittelhochdeutsch, Stil- und Redelehre, Literatur und Fremdwortkunde, die auf etymologische Grundlage zu stellen ist und die Zusammenhänge sprachlicher und kultureller Beeinflussung zu klären hat (Ersatz für weitere Fremdsprachen).

b) Die Geschichte ist deutsche Geschichte im Rahmen der Weltgeschichte und zwar Kulturgeschichte wie politische Geschichte. Auf die Geschichte baut sich als neues Arbeitsgebiet die Staats-, Rechts-, Wirtschafts- und Gesellschaftskunde (Staatsbürgerkunde) auf, die nach oben mit der Erdkunde zu einem einheitlichen Unterricht verschmolzen werden sollte (wissenschaftliche Politik). In Geschichte und Erdkunde sollen in jeder Klasse einige Stunden auf Heimatkunde verwendet werden (Heimatprinzip).

c) Im Religionsunterricht ist nur soweit eine verfassungsmäßige Verpflichtung vorliegt an konfessionelle Gestaltung gedacht. Im übrigen treten an Stelle des konfessionellen Religionsunterrichts Religionsgeschichte und Lebenskunde als Vorläufer des eigentlichen philosophischen Unterrichts.

d) Der Unterricht in den Kunstfächern ist in den unteren Klassen Kunstübung; in den oberen Klassen treten im allgemeinverbindlichen Unterricht Kunstbetrachtung, Kunstgeschichte und Analyse der Kunstwerke in den Vordergrund, während die Kunstbetätigung mehr in den wahlfreien Unterricht für die Begabten verlegt wird.

In der Musik könnte zur Zeit der Stimmänderung anstelle des Singens ein mit praktischer Harmonielehre verbundener obligatorischer Klavierunterricht treten, der den Zweck hat, in das Verständnis der Musik einzuführen.

Das gebundene Zeichnen sollte mit dem Unterricht in der Geometrie verbunden werden.

12. a) Die Erlernung einer Fremdsprache in der höheren deutschen Schule wird für notwendig gehalten aus Gründen der formalen Bildung (logische Schulung, Einführung in den Geist der fremden Sprache und damit Rückwirkung auf das bessere Verständns der Eigenart der deutschen Sprache selbst), aus Gründen der materialen Bildung (Einführung in die fremde Kultur und durch sie in das tiefere Verständnis unserer kulturellen Eigenart, Rücksicht auf den internationalen Charakter der modernen Bildung), aus praktischen Gründen (Vorbereitung auf praktische Berufe) und aus allgemein pädagogischen Gründen (Drang der begabten Schüler nach Erlernung fremder Sprachen).

b) Die fremde Sprache der höheren deutschen Schule muß eine moderne Fremdsprache sein, obwohl Latein vom formalen Gesichtspunkt aus Vorzüge hätte.

c) Unter den heutigen Verhältnissen kann als Fremdsprache für die höhere deutsche Schule bei uns zunächst nur Französisch in Betracht kommen, während unter anderen Umständen an Englisch zu denken wäre.

Für Französisch spricht gegenüber Englisch vor allem 1. in Süddeutschland der durch die geographische Lage bedingte stärkere Verkehr mit Frankreich, der Schweiz, Italien; 2. die größere Fremdartigkeit der französischen Sprache und Kultur gegenüber der deutschen, die eine volle Ausschöpfung der in der Sprach- und Kulturvergleichung liegenden Bildungswerte gestattet; 3. die leichtere Möglichkeit der Erlernung weiterer Fremdsprachen (Englisch, Italienisch, Latein) auf der Grundlage von Deutsch und Französisch; 4. die stärkere Beeinflussung unserer bisherigen kulturellen und staatlichen Entwicklung von Frankreich aus.

Für Englisch spricht vor allem 1. die Tatsache, daß es Weltsprache

ist, 2. daß es in Zukunft für uns von wesentlich größerer praktischer Bedeutung sein wird als Französisch; 3. daß im englischen Schrifttum große kulturelle Werte, namentlich in sozialer und politischer Hinsicht, enthalten sind, die für unsere künftige Entwicklung von größter Bedeutung sind.

Jedenfalls kann die Umstellung von Französisch auf Englisch nicht von heute auf morgen erfolgen, und für praktische Bedürfnisse (späterer Besuch von Handelshochschulen) wäre in den freigewählten Arbeitsgebieten neben Französisch Englisch einzusetzen.

13. Das Ziel des Naturunterrichts ist ein einheitliches naturwissenschaftliches Weltbild. Der Mensch muß sich wie im Kulturunterricht geistig, so im Naturunterricht biologisch begreifen lernen als Glied im Weltganzen.

In der Naturwissenschaft (Biologie, Mineralogie, Geologie, Chemie, Physik) ist das Arbeitsprinzip in weitgehendem Umfange durchzuführen, sodaß auf Werkunterricht als besonderes Fach jedenfalls in den oberen Klassen verzichtet werden kann. In Mathematik muß ein Teil des bisher allgemeinverbindlichen Stoffs in die freigewählten Arbeitsgebiete verlegt werden.

14. Sonstige Arbeitsgebiete: Der Pflege des Körpers ist ganz besondere Aufmerksamkeit zu widmen.

Gesundheitslehre ist unter die Arbeitsgebiete der höheren deutschen Schule mit aufzunehmen. Neben der bisher als Turnen üblichen Gymnastik müssen Spiel, Wanderungen, Bäder usw. ihre Stelle finden, sodaß die eigentliche Gymnastik in ihrer Stundenzahl eine kleine Verkürzung erfahren kann. Die Körperpflege in der höheren deutschen Schule für Mädchen muß der körperlichen Entwicklung und Eigenart der Mädchen angepaßt werden.

15. Die Arbeit der höheren deutschen Schule muß auf allen Stufen auf die Bildung des ganzen Menschen gerichtet sein. Dazu gehört die aufmerksamste Beachtung der in der Arbeit als solcher, wie in der Arbeits- und Lebensgemeinschaft liegenden erzieherischen Werte. Deshalb ist jedenfalls für einen Teil dieser Schulen die Form des Internats oder Halbinternats anzustreben. Ferner ist zu erwägen, in einer Anstalt auch den Grundsatz gemeinsamer Erziehung der Geschlechter versuchsweise durchzuführen.

16. Bei der Festlegung von Arbeitszeit und Dauer der höheren deutschen Schule müssen verschiedene Gesichtspunkte gegeneinander abgewogen werden. Sie muß einmal eine den andern höheren Schulen gleichwertige — nicht gleiche oder gleichartige — Bildung vermitteln und muß deshalb nach Arbeitszeit und Dauer ihnen nach Möglichkeit angenähert werden. Sie muß aber unter allen Umständen auch den Begabten vom Lande einen Weg zu höherer Bildung und zum Besuche

der Hochschule eröffnen ohne allzu große wirtschaftliche Belastung und darf deshalb nicht zu frühe einsetzen. Aus diesen Gründen ist es wünschenswert, verschiedene Typen der höheren deutschen Schule zu schaffen und zwar:

a) eine 6klassige höhere deutsche Schule, aufgebaut auf der 4klassigen Grundschule und 2 oder 3 weiteren Volksschulklassen oder einem 2—3jährigen gemeinsamen Mittelbau zwischen Grundschule und höherer Schule mit Unterricht in einer modernen Fremdsprache;

b) eine 5klassige höhere deutsche Schule, die sich an die aufgebaute 8 klassige Volksschule anschließt.

Als Lebensalter für diese beiden Typen käme also das 12—18. bezw. 13.—19. oder das 14.—19. Lebensjahr in Betracht.

17. Die höhere deutsche Schule kann ihrer Aufgabe als deutsche Kulturschule nur dann gerecht werden, wenn 1. ihre Lehrer mit dem wissenschaftlichen und künstlerischen Lehrgut ebenso vertraut sind wie mit der Jugend, der sie das Lehrgut zu vermitteln haben und wenn 2. ihre Schüler imstande sind, dieses Lehrgut unter Anspannung ihres Willens und Ausnutzung ihrer besonderen Fähigkeiten selbständig zu erarbeiten.

Für die höhere deutsche Schule kommen deshalb nur begabte, geistig und sittlich vollwertige Schüler in Betracht.

Die nach psychologischen Gesichtspunkten vorzunehmende Aufnahmeprüfung muß ergänzt werden durch Personalbogen, die vom ersten Jahr der Grundschule an genauen Aufschluß über die Entwicklung des Schülers und über seine Leistungen geben. Ein Hinüber und Herüber von einer Schulgattung zur andern muß auch späterhin möglich sein, soweit es die sachlichen Rücksichten irgend zulassen.

18. Das konkrete Bildungsziel der höheren deutschen Schulen ist die Reife für die Universität und für die verschiedenen Fachhochschulen (Technische Hochschule, Kunsthochschule, Musikhochschule, Handelshochschule, landwirtschaftliche Hochschule, Frauenhochschule usw.). Sie wird insbesondere auch am besten die grundlegende Bildung für den Lehrberuf an der Volksschule und der allgemeinen Fortbildungsschule, eine gute Vorbildung aber auch für verschiedene besondere Lehrergruppen wie Handels-, Gewerbe-, Zeichen-, Musik- und Fortbildungsschullehrer, Handarbeits-, Hauswirtschaftslehrerinnen und Lehrerinnen für die höheren Frauenberufe und dgl. vermitteln.

Die Zulassung zur Hochschule wird überall da zu gewähren sein, wo der Mangel einer 2. Fremdsprache nicht ausschließt oder durch eine vollwertige Ergänzungsprüfung behoben werden kann, z. B. für den höheren Volksschuldienst, für Mathematik, Naturwissenschaft, Volkswirtschaft, Philosophie, Neuphilologie, Forst-, Rechts- und Kunstwissenschaft, Medizin, Zahn- und Tierheilkunde, vor allem auch für die technischen

Wissenschaften. Ausgeschlossen sind nur Theologie und klassische Philologie.

19. Die Voraussetzungen für wirksame Berufsberatung sind:

a) die Aufstellung von Berufsbildern durch das Zusammenwirken von Berufsvertretern und Psychologen;

b) die Kenntnis des Bedarfs an Arbeitskräften in den einzelnen Berufen;

c) die richtige Organisation der Berufsberatung: Zusammenwirken volkswirtschaftlich und psychologisch gebildeter hauptamtlicher Berufsberater mit geeigneten Hilfskräften (Eltern, Lehrern, Schulärzten).

Die Feststellung der Eignung zu einem Berufe ist nach der körperlichen Seite Sache des Schul- oder Hausarztes, nach der psychischen Sache des Zusammenwirkens von Eltern, Lehrern und Berufspsychologen. Die Methode der Untersuchung sind die freie Beobachtung (Führung von Personalbogen sehr wertvoll), die Fragebogenmethode und das psychologische Experiment.

II. Ergebnisse der Beratung über Ziele und Lehrplan der Aufbauschule im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht.

(Sitzung vom 16. Oktober 1919.)

1. Die Aufbauschule erstrebt eine Bildungshöhe, die der auf den bisherigen höheren Lehranstalten erreichten gleichwertig ist.

2. Der Eintritt in die Aufbauschule erfolgt, nachdem das Ziel der Volksschule erreicht ist, also nach vollendetem 12.—14. Lebensjahr.

3. Die Aufbauschule umfaßt 6 Jahrgänge.

4. Der Unterricht der Aufbauschule soll wie der der Volksschule auf dem Arbeitsprinzip beruhen und innerhalb der allgemeinen geistigen Durchbildung insbesondere das Anschauungs- und Gestaltungsvermögen pflegen. Den Kern ihres Lehrgutes bilden deutsche Sprache, Geschichte und Kultur. Daneben soll in den unteren Klassen eine Fremdsprache, entweder Latein oder eine der neueren Sprachen, sowie Mathematik und Naturwissenschaften in dem Maße gelehrt werden, daß auf der Oberstufe durch Gabelung nach diesen 3 Richtungen oder durch Wahlfreiheit die verschiedenartigen Veranlagungen voll entwickelt werden können.

5. Die besonderen Bedürfnisse der Mädchen müssen im Lehrplan und im Stundenplan gebührende Berücksichtigung finden.

6. Die Versammlung ist der Meinung, daß die Aufbauschule nur gedeihen kann, wenn sie an die Begabung und den Fleiß ihrer Schüler die höchsten Anforderungen stellt.

III. Beschlüsse der Tagung der „Gesellschaft für deutsche Bildung" (Deutscher Germanistenverband) vom 26.—29. Mai 1920 in Frankfurt a. M.

(„Für deutsche Bildung", Jahrg. I, Nr. 3, Juli 1920.)

1. Die „Gesellschaft für deutsche Bildung" (Deutscher Germanistenverband) ist der Meinung, daß man in jeder der bestehenden 3 höheren

Schulgattungen den deutschen Unterricht im weitesten Sinne durch entsprechenden inneren und äußeren Aufbau zum wirklichen Mittelpunkt des Erziehungswerks machen kann und soll, und wird weiter dafür arbeiten. Außerdem aber ist zu begrüßen, daß eine 4. höhere Schule mit nur einer verbindlichen Fremdsprache im wesentlichen auf das deutsche Bildungsgut gestellt werden soll. Diese Schule ist aufzubauen als Vollanstalt im bisherigen Sinne, mit gleichen Anforderungen an die Wissenschaftlichkeit und gleichen Rechten wie bei den bestehenden höheren Schulen. Ebenso ist ein Versuch mit einer entsprechenden 6klassigen Aufbauschule zu machen. Für beide neue Schulen verlangen wir, daß auch hier wie an allen höheren Schulen der gesamte deutsche Unterricht nur in der Hand von geschulten Deutschwissenschaftlern liegt.

2. Der Ausschuß des preußischen Zentralinstituts weist in seinem Plan für die deutsche Oberschule dem deutschen Unterricht auf allen 6 Stufen nur 4 Wochenstunden zu, der Philosophie nur 1 Stunde in den beiden Oberklassen und hat für Kunstbetrachtung keinen Raum. Die Gesellschaft für deutsche Bildung (D. G.-B.) erhebt hiegegen ausdrücklich und entschieden Einspruch und fordert auf der deutschen Oberschule für das Deutsche in den 2 ersten Klassen mindestens 7, weiterhin mindestens 6 Wochenstunden, außerdem 2 Stunden für Philosophie in den beiden Oberklassen und auf allen Stufen 1 Stunde für Kunstbetrachtung.

IV. Reichsschulkonferenz 1920, 2. Ausschuß.

Mehrheitsbeschlüsse: 3. Anträge, betr. den allgemeinen Schulaufbau.

1. Antrag Tews, Deutschbein, Sickinger, Rein, Hofstätter, Behrend, Steinhauser, Buhtz.

a) Auf einer 4jährigen Grundschule baut sich neben einem voll entwickelten Volksschuloberbau mit Begabungsklassen eine 3jährige Mittelstufe für erkenntnismäßig Begabte auf, in der eine lebende Fremdsprache pflichtgemäß gelehrt wird und die die organische Grundlage bildet für die weiterführenden 6jährigen Vollanstalten (Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen, Deutsche Oberschulen) und 3jährigen Anstalten (Realschulen, preußische Mittelschulen, Lyzeen).

2. Antrag Sprengel, Deutschbein, Hofstätter (Gesellschaft für deutsche Bildung).

Neben den bestehenden Schularten wird eine Deutsche Oberschule als gleichberechtigte 9jährige Vollanstalt mit gleichen Anforderungen und Rechten gegründet.

Sie wird wesentlich auf die deutschkundlichen Fächer gestellt; als Gegenbeispiel zur deutschen Sprache und Kultur dient eine gründlich betriebene lebende Fremdsprache. Gelegenheit zu wahlfreiem Lateinunterricht muß in den 3 oder 4 oberen Klassen gegeben werden.

Der Plan der deutschen Oberschule ist zunächst in einer Reihe von Versuchsanstalten mit wissenschaftlich und unterrichtlich tüchtigen Lehrern zu erproben und dem Lehrplan dieser Versuchsanstalten möglichst individuelle Bewegungsfreiheit zu gewähren.

3. Antrag Tews, Wittsack, Gagelmann, Otto Hargens, Wigge, Päßler, Salomon.

Der Ausschluß schlägt vor: eine Aufbauschule zu schaffen, die an den abgeschlossenen Lehrgang der Volksschule anknüpft und ebenso wie die übrigen Oberschulformen auf die verschiedene Zweige der Hochschulbildung vorbereitet.

V. Aus den Beschlüssen des Reichsschulausschusses.

(Weimarer Sondertagung vom 17. und 18. Januar 1921.)

Die Deutsche Oberschule wird als neue Art der zur Hochschulreife führenden höheren Schulen versuchsweise zugelassen. Die Deutsche Oberschule ist die höhere Schule, die auf der Grundlage des deutschen Bildungsgutes eine höhere Bildung vermittelt, die der durch andere höhere Schulen gebotenen hinsichtlich der erreichten Reife gleichwertig ist. Die allgemeinverbindlichen Fächer in der obersten Klasse der Deutschen Oberschule sind, wie bei den anderen höheren Schulen, Religionsunterricht, Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Mathematik, Naturkunde. Dazu kommen mindestens eine Fremdsprache, Philosophie, Zeichnen und Kunstbetrachtung. Es bleibt im übrigen den praktischen Versuchen der Lehrer überlassen, durch besondere Pflege von Werkunterricht, Kunst, Musik, Staatsbürgerkunde, Volkswirtschaft, Biologie und Heimatkunde den Lehrplan verschiedenartig auszugestalten. Zur freiwilligen Erlernung einer zweiten Fremdsprache muß Gelegenheit geboten werden. Die reifen Schüler der Deutschen Oberschule erlangen die gleichen Berechtigungen wie die der anderen höheren Schulen. Sofern die Zulassung zu den Prüfungen für bestimmte, auf Hochschulstudium beruhende höhere Berufe den Nachweis von Kenntnissen erfordert, die in der Deutschen Oberschule nicht erworben werden, ist der Nachweis dieser Kenntnis durch Ergänzungsprüfungen zu erbringen.

Literaturverzeichnis.

A. Zum neuen Bildungsideal.

Paul Barth, „Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre."

Richard Benz, „Blätter für deutsche Art und Kunst" 1. „Die Renaissance, das Verhängnis der deutschen Kultur", 2. Verkündiger deutscher Kunst", 3. und 4. „Die Grundlagen der deutschen Kunst, I. Mittelalter." „Die Grundlagen der deutschen Bildung, Vorlesungen."

Otto Braun, „Zum Bildungsproblem."

Konrad Burdach, „Deutsche Renaissance." (2. Aufl. 1918.)

Fichte, „Reden an die deutsche Nation."

Aloys Fischer, „Aufgaben und Entwicklung des deutschen Schulwesens nach dem Kriege." „Gedanken über die Form der deutschen höheren Schule."
(in Norrenberg „Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkriege."

Gesellschaft für deutsche Bildung. (Deutscher Germanistenverband) „Verhandlungen bei der Gründung des deutschen Germanistenverbandes" in der Akademie zu Frankfurt a. M. am 29. Mai 1912 (Zeitschrift für den deutschen Unterricht 1912, 7. Ergänzungsheft).
„Deutsche Bildung." Drei Reden: „Die Kulturwerte der deuschen Sprache" von Friedrich Kluge, „Die Gestaltung des deutschen Unterrichts auf den höheren Schulen" von Klaudius Bojunga und Karl Dietz. Nebst einem Anhang: Berichte und Verhandlungen des 1. Verbandstages des deutschen Germanistenverbandes in Marburg am 29. September 1913 (Zeitschrift für den deutschen Unterricht 1913, 9. Ergänzungsheft).
Denkschrift über die Neuordnung des deutschen Unterrichts an den höheren Schulen an die deutsche Regierung 1916.
Ferner Johann Georg Sprengel: „Deutsche Geistesbil[illegible]" 1914.
„Erneuerung der höheren Schule aus deutschem Geiste" 1917.
„Des deutschen Unterrichts Kampf um sein Recht" 1917.

Walter Hofstätter, „Deutschkunde, ein Buch von deutscher Art und Kunst."

Kerschensteiner, „Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts."
„Das Grundaxiom des Bildungsprozesses."

Ernst Krieg, „Die deutsche Staatsidee."

Paul Lorenz, „Das Trugbild der Allgemeinbildung." (in Norrenberg.)

Gustav Louis, „Neugestaltung des Schulwesens."

Paul Natorp, ;„Deutscher Weltberuf." (I. Die Weltalter des Geistes", II. „Die Seele des Deutschen.") „Sozial-Idealismus" 1920.

Friedrich Paulsen, „Gesammelte pädagogische Abhandlungen" herausgegeben von Eduard Spranger, besonders „Das Realgymnasium und die humanistische Bildung" und „Die deutsche Universität." „Geschichte des gelehrten Unterrichts."

Hans Richert, „Die deutsche Bildungseinheit und die höhere Schule."
Saran, Leitsätze über „die wissenschaftliche Vorbildung für Deutschlehrer."
F. J. Schmidt, „Universität und höheres Schulwesen" (Norrenberg).
Schubert, „Die zukünftige deutsche Schule", deutsch-völkisches Jahrbuch 1920.
Paul Schumann, „Deutschtum und höhere Schulen."
Georg Simmel, „Die Dialektik des deutschen Geistes" („Tag" vom 28. Okt. 1916).
Eduard Spranger, „Das humanistische und das politische Bildungsideal im heutigen Deutschland." „Gedanken über Lehrerbildung." „Kultur und Erziehung" („Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung").
Ernst Troeltsch, „Humanismus und Nationalismus." „Deutsche Bildung."
Georg Weiß, „Vorfragen zur Grundlegung eines neuen Bildungsideals."
Wilamowitz-Möllendorff, „Gutachten über den griechischen Unterricht."
Wilhelm Wundt, „Die Nationen und ihre Philosophie."
Theobald Ziegler, „Geschichte der Pädagogik."

B. Zur deutschen Oberschule.

Ludwig Arndt, „Aufstieg begabter Mittel- und Volksschüler" (Pädagogisches Magazin Nr. 675). „Die Lehrerbildungsfrage" (Pädagogisches Magazin Nr. 744)
Bär, „Zur Reform der Lehrerbildung."
Adolf Bauser, „Gedanken zu den Hauptproblemen der Schulreform" IV., „Die höhere deutsche Schule" und „Höhere deutsche Schule und Lehrerbildung", Leitsätze von Gruppe VI des Erziehungswissenschaftlichen Ausschusses „Volksschule" 1919 Nr. 18—21,
F. Behrend, „Die Stellung der höheren Schule im System der Einheitsschule."
Boelitz, „Das deutsche Gymnasium" (deutsches Philologenblatt 1919 Nr. 20, Erwiderung gegen Schmiedeberg Nr. 31, „Tag" 17. Mai 1919).
Bubeck, „Entwurf eines Lehrplans für die deutsche Oberschule" (Pädagogische Blätter 1919 Heft 11—12).
Gerhard Budde, „Lehrplan für eine deutsche höhere Knabenschule". „Schulreform und Sprachunterricht."
Ernst Engel, „Der Weg der deutschen Schule."
Ellenbeck, „Zur Bewertung der Oberrealschule" (deutsches Philologenblatt 1920 Nr. 8 — gegen Hildebrandt).
Alois Fischer, „Aufgaben und Entwicklung des deutschen Schulwesens nach dem Krieg."
Otto Freitag, „Deutsches Gymnasium, Oberschule, Aufbauschule als nationale Erziehungsschule der Zukunft."
Gagelmann und Hoffmann, „Entwurf eines Lehrplans für die deutsche Oberschule" (ist mir leider nicht zugänglich geworden).
Gaudig, „Das Volksschullehrerseminar der Zukunft als deutsche Schule."
Gieseke, „Höhere Schule und Einheitsschule" (neue Jahrbücher Band 44)
Heilig, „Vom inneren Aufbau der höheren Schulen."
Paul Hildebrandt, „Wider das deutsche Gymnasium" (deutsches Philologenblatt 1919, Nr. 42).
Johannsen, „Das Lehrerseminar als deutsche höhere Schule."
O. Karstädt, „Aufbauschule und deutsche Oberschule" (Schulpolitik und Volksbildung, Schriftenreihe des preußischen Lehrervereins, Heft 2).

Karl Horn, „Die deutsche höhere Schule der Zukunft."
Max Kästner, „Das Antlitz der allgemeinbildenden höheren Schule, gezeigt am Stundenplan der deutschen Oberschule" (Pädagogische Blätter 1920, Heft 2.)
Lenschau, „Die deutsche Oberschule" (Handbuch für die Reichsschulkonferenz).
Kesseler, „Die Zukunft der höheren Schule" (Deutsch-Evangelisch, Dezemberheft 1919).
Hermann Lietz, „Die deutsche Nationalschule."
Joh. Lötzsch, „Das deutsche Gymnasium."
Machule, „Die Oberschule" (Pädagogische Blätter 1920, Heft 2).
Mutheſius, „Die Zukunft der Volksschullehrerbildung."
Poske, „Mathematik und Naturwissenschaften in der Aufbauschule" (deutsches Philologenblatt 1920, Nr. 9).
Potthoff, „Die sogenannte 4. höhere Schule" (deutsches Philologenblatt 1919, Nr. 41).
Pretzel, „Die Neuordnung der Lehrerbildung."
Richert, „Die Bildungsaufgabe des deutschen Gymnasiums" (deutsches Philologenblatt 1919, Nr. 37).
Richter, „Die höhere Schule der Zukunft."
Schmiedeberg, „Das deutsche Gymnasium" (deutsches Philologenblatt 1919, Nr. 29 und 30 gegen Boelitz).
Schacht, „Die naturwissenschaftliche Einheitsschule,"
Alfred Schmidt, „Die deutsche Aufbauschule."
Schonebeck, „Zwei Jahre Begabtenschule" (deutsches Philologenblatt 1920, Nr. 6 und 7).
Sepfert und Doglhuber, „Die grundlegende Allgemeinbildung der Volksschullehrer" (Pädagogische Blätter 1919).
Wolff, „Aufbauschulen" (Deutsche Einheitsschule 1920).

Der Plan der deutschen Oberschule ist zunächst in einer Reihe von Versuchsanstalten mit wissenschaftlich und unterrichtlich tüchtigen Lehrern zu erproben und dem Lehrplan dieser Versuchsanstalten möglichst individuelle Bewegungsfreiheit zu gewähren.

3. Antrag Tews, Wittsack, Gagelmann, Otto Hargens, Wigge, Päßler, Salomon.

Der Ausschluß schlägt vor: eine Aufbauschule zu schaffen, die an den abgeschlossenen Lehrgang der Volksschule anknüpft und ebenso wie die übrigen Oberschulformen auf die verschiedene Zweige der Hochschulbildung vorbereitet.

V. Aus den Beschlüssen des Reichsschulausschusses.

(Weimarer Sondertagung vom 17. und 18. Januar 1921.)

Die Deutsche Oberschule wird als neue Art der zur Hochschulreife führenden höheren Schulen versuchsweise zugelassen. Die Deutsche Oberschule ist die höhere Schule, die auf der Grundlage des deutschen Bildungsgutes eine höhere Bildung vermittelt, die der durch andere höhere Schulen gebotenen hinsichtlich der erreichten Reife gleichwertig ist. Die allgemeinverbindlichen Fächer in der obersten Klasse der Deutschen Oberschule sind, wie bei den anderen höheren Schulen, Religionsunterricht, Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Mathematik, Naturkunde. Dazu kommen mindestens eine Fremdsprache, Philosophie, Zeichnen und Kunstbetrachtung. Es bleibt im übrigen den praktischen Versuchen der Lehrer überlassen, durch besondere Pflege von Werkunterricht, Kunst, Musik, Staatsbürgerkunde, Volkswirtschaft, Biologie und Heimatkunde den Lehrplan verschiedenartig auszugestalten. Zur freiwilligen Erlernung einer zweiten Fremdsprache muß Gelegenheit geboten werden. Die reifen Schüler der Deutschen Oberschule erlangen die gleichen Berechtigungen wie die der anderen höheren Schulen. Sofern die Zulassung zu den Prüfungen für bestimmte, auf Hochschulstudium beruhende höhere Berufe den Nachweis von Kenntnissen erfordert, die in der Deutschen Oberschule nicht erworben werden, ist der Nachweis dieser Kenntnis durch Ergänzungsprüfungen zu erbringen.

Literaturverzeichnis.

A. Zum neuen Bildungsideal.

Paul Barth, „Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre."

Richard Benz, „Blätter für deutsche Art und Kunst" 1. „Die Renaissance, das Verhängnis der deutschen Kultur", 2. Verkündiger deutscher Kunst", 3. und 4. „Die Grundlagen der deutschen Kunst, I. Mittelalter." „Die Grundlagen der deutschen Bildung, Vorlesungen."

Otto Braun, „Zum Bildungsproblem."

Konrad Burdach, „Deutsche Renaissance." (2. Aufl. 1918.)

Fichte, „Reden an die deutsche Nation."

Alois Fischer, „Aufgaben und Entwicklung des deutschen Schulwesens nach dem Kriege." „Gedanken über die Form der deutschen höheren Schule."
(in Norrenberg „Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkriege."

Gesellschaft für deutsche Bildung. (Deutscher Germanistenverband) „Verhandlungen bei der Gründung des deutschen Germanistenverbandes" in der Akademie zu Frankfurt a. M. am 29. Mai 1912 (Zeitschrift für den deutschen Unterricht 1912, 7. Ergänzungsheft).
„Deutsche Bildung." Drei Reden: „Die Kulturwerte der deuschen Sprache" von Friedrich Kluge, „Die Gestaltung des deutschen Unterrichts auf den höheren Schulen" von Klaudius Bojunga und Karl Dietz. Nebst einem Anhang: Berichte und Verhandlungen des 1. Verbandstages des deutschen Germanistenverbandes in Marburg am 29. September 1913 (Zeitschrift für den deutschen Unterricht 1913, 9. Ergänzungsheft).
Denkschrift über die Neuordnung des deutschen Unterrichts an den höheren Schulen an die deutsche Regierung 1916.
Ferner Johann Georg Sprengel: „Deutsche Geistesbildung" 1914.
„Erneuerung der höheren Schule aus deutschem Geiste" 1917.
„Des deutschen Unterrichts Kampf um sein Recht" 1917.

Walter Hofstätter, „Deutschkunde, ein Buch von deutscher Art und Kunst."

Kerschensteiner, „Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts."
„Das Grundaxiom des Bildungsprozesses."

Ernst Krieg, „Die deutsche Staatsidee."

Paul Lorenz, „Das Trugbild der Allgemeinbildung." (in Norrenberg.)

Gustav Louis, „Neugestaltung des Schulwesens."

Paul Natorp, „Deutscher Weltberuf." (I. Die Weltalter des Geistes", II. „Die Seele des Deutschen.") „Sozial-Idealismus" 1920.

Friedrich Paulsen, „Gesammelte pädagogische Abhandlungen" herausgegeben von Eduard Spranger, besonders „Das Realgymnasium und die humanistische Bildung" und „Die deutsche Universität." „Geschichte des gelehrten Unterrichts."

Hans Richert, „Die deutsche Bildungseinheit und die höhere Schule."
Saran, Leitsätze über „die wissenschaftliche Vorbildung für Deutschlehrer."
F. J. Schmidt, „Universität und höheres Schulwesen" (Norrenberg).
Schubert, „Die zukünftige deutsche Schule", deutsch-völkisches Jahrbuch 1920.
Paul Schumann, „Deutschtum und höhere Schulen."
Georg Simmel, „Die Dialektik des deutschen Geistes" („Tag" vom 28. Okt. 1916).
Eduard Spranger, „Das humanistische und das politische Bildungsideal im heutigen Deutschland." „Gedanken über Lehrerbildung." „Kultur und Erziehung" („Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung").
Ernst Troeltsch, „Humanismus und Nationalismus." „Deutsche Bildung."
Georg Weiß, „Vorfragen zur Grundlegung eines neuen Bildungsideals."
Wilamowitz-Möllendorff, „Gutachten über den griechischen Unterricht."
Wilhelm Wundt, „Die Nationen und ihre Philosophie."
Theobald Ziegler, „Geschichte der Pädagogik."

B. Zur deutschen Oberschule.

Ludwig Arndt, „Aufstieg begabter Mittel- und Volksschüler" (Pädagogisches Magazin Nr. 675). „Die Lehrerbildungsfrage" (Pädagogisches Magazin Nr. 744)
Bär, „Zur Reform der Lehrerbildung."
Adolf Bauser, „Gedanken zu den Hauptproblemen der Schulreform" IV., „Die höhere deutsche Schule" und „Höhere deutsche Schule und Lehrerbildung", Leitsätze von Gruppe VI des Erziehungswissenschaftlichen Ausschusses „Volksschule" 1919 Nr. 18—21,
F. Behrend, „Die Stellung der höheren Schule im System der Einheitsschule."
Boelitz, „Das deutsche Gymnasium" (deutsches Philologenblatt 1919 Nr. 20, Erwiderung gegen Schmiedeberg Nr. 31, „Tag" 17. Mai 1919).
Bubeck, „Entwurf eines Lehrplans für die deutsche Oberschule" (Pädagogische Blätter 1919 Heft 11—12).
Gerhard Budde, „Lehrplan für eine deutsche höhere Knabenschule". „Schulreform und Sprachunterricht."
Ernst Engel, „Der Weg der deutschen Schule."
Ellenbeck, „Zur Bewertung der Oberrealschule" (deutsches Philologenblatt 1920 Nr. 8 — gegen Hildebrandt).
Aloys Fischer, „Aufgaben und Entwicklung des deutschen Schulwesens nach dem Krieg."
Otto Freitag, „Deutsches Gymnasium, Oberschule, Aufbauschule als nationale Erziehungsschule der Zukunft."
Gagelmann und Hoffmann, „Entwurf eines Lehrplans für die deutsche Oberschule" (ist mir leider nicht zugänglich geworden).
Gaudig, „Das Volksschullehrerseminar der Zukunft als deutsche Schule."
Gieseke, „Höhere Schule und Einheitsschule" (neue Jahrbücher Band 44)
Heilig, „Vom inneren Aufbau der höheren Schulen."
Paul Hildebrandt, „Wider das deutsche Gymnasium" (deutsches Philologenblatt 1919, Nr. 42).
Johannsen, „Das Lehrerseminar als deutsche höhere Schule."
O. Karstädt, „Aufbauschule und deutsche Oberschule" (Schulpolitik und Volksbildung, Schriftenreihe des preußischen Lehrervereins, Heft 2).

Karl Horn, „Die deutſche höhere Schule der Zukunft."
Max Käſtner, „Das Antlitz der allgemeinbildenden höheren Schule, gezeigt am Stundenplan der deutſchen Oberſchule" (Pädagogiſche Blätter 1920, Heft 2.)
Lenſchau, „Die deutſche Oberſchule" (Handbuch für die Reichsſchulkonferenz).
Keſſeler, „Die Zukunft der höheren Schule" (Deutſch-Evangeliſch, Dezemberheft 1919).
Hermann Lietz, „Die deutſche Nationalſchule."
Joh. Lötzſch, „Das deutſche Gymnaſium."
Machule, „Die Oberſchule" (Pädagogiſche Blätter 1920, Heft 2).
Muthesius, „Die Zukunft der Volksſchullehrerbildung."
Poske, „Mathematik und Naturwiſſenſchaften in der Aufbauſchule" (deutſches Philologenblatt 1920, Nr. 9).
Potthoff, „Die ſogenannte 4. höhere Schule" (deutſches Philologenblatt 1919, Nr. 41).
Pretzel, „Die Neuordnung der Lehrerbildung."
Richert, „Die Bildungsaufgabe des deutſchen Gymnaſiums" (deutſches Philologenblatt 1919, Nr. 37).
Richter, „Die höhere Schule der Zukunft."
Schmiedeberg, „Das deutſche Gymnaſium" (deutſches Philologenblatt 1919, Nr. 29 und 30 gegen Boelitz).
Schacht, „Die naturwiſſenſchaftliche Einheitsſchule."
Alfred Schmidt, „Die deutſche Aufbauſchule."
Schonebeck, „Zwei Jahre Begabtenſchule" (deutſches Philologenblatt 1920, Nr. 6 und 7).
Seyfert und Doglhuber, „Die grundlegende Allgemeinbildung der Volksſchullehrer" (Pädagogiſche Blätter 1919).
Wolff, „Aufbauſchulen" (Deutſche Einheitsſchule 1920).

Inhaltsverzeichnis.

Erster Abschnitt:

Deutsche Oberschule, Aufbauschule und Umgestaltung der Volksschullehrerbildung 7

1. Die inhaltlich neue Gattung der höheren Schule (deutsche Oberschule, deutsches Gymnasium, höhere deutsche Schule).
2. Die neue Organisationsform der höheren Schule (Aufbauschule).
3. Die organisatorische und inhaltliche Umgestaltung der Volksschullehrerbildung bezw. -vorbildung.

Zweiter Abschnitt:

Entwicklung, Wesen und Eigenart der höheren Schulen . . 17

1. Gedanken zur geschichtlichen Entwicklung des höheren Schulwesens.
2. Unterrichtsanstalten oder Erziehungsschulen?
3. Allgemeinbildung oder Berufsvorbildung?
4. Das Wesen des Unterrichts der höheren Schulen.
5. Folgerungen.

Dritter Abschnitt:

Die Eigenart der deutschen Oberschule (deutsche Kulturschule) 37

1. Die gegnerischen Einwände und die Verquickung mit anderen Reformbestrebungen.
2. Der deutsche Kulturunterricht als Mittelpunkt und Leitgedanke der deutschen Kulturschule.

Vierter Abschnitt:

Das Bildungsideal des deutschen Menschen 51

Richard Benz — Konrad Burdach — Ernst Troeltsch — Paul Natorp — Wilhelm Wundt.

Fünfter Abschnitt:

Allgemeine Grundgedanken zur inneren Ausgestaltung der deutschen Oberschule und besondere Bemerkungen zu den einzelnen Arbeitsgebieten 67

1. Philosophische Vereinheitlichung, Auswahl, Gabelung, Konzentration, Selbsttätigkeit, deutsche Kultur als Unterrichtsprinzip.
2. Die Aufgaben des deutschen Kulturunterrichts und der Ergänzungsfächer im einzelnen, insbesondere Bemerkungen zum fremdsprachl. Unterricht.

Sechster Abschnitt:

Lehrplanentwürfe und vergleichende Tabellen 79

Lietz — Budde — Bubeck — Engel — Kästner — Freitag — Schmidt — Karstädt (Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht) — Bauser (Erziehungswissenschaftlicher Ausschuß).
Preußische Lehrpläne für die höheren Schulen von 1901.
Württbg. Lehrpläne von 1912/14, Württbg. Seminarlehrplan von 1911.

Anhang 97

1. Leitsätze von Gruppe 6 des Württembergischen Erziehungswissenschaftlichen Ausschusses.
2. Leitsätze des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht.
3. Beschlüsse der „Gesellschaft für deutsche Bildung".
4. Beschlüsse von Ausschuß 2 der Reichsschulkonferenz.
5. Beschlüsse des Reichsschulausschusses. (Weimarer Sondertagung vom 17. und 18. Januar 1921.)

Berthold & Schwerdtner, Stuttgart

Friedrichstraße 54

Bücher und Musikalien Spez.: **Pädag. Literatur**

Neu! Prof. **Adolf Bauser**-Nagold **Neu!**

Die deutsche Oberschule als deutsche Kulturschule

Preis Mk. 10.—

Im Laufe des Sommers wird vom gleichen Verfasser herausgegeben:

Deutsche Staatsbürgerkunde

Inhaltsverzeichnis:

Staatsbürgerliche Bildung und Staatsbürgerkunde.

Professor Bauser.

Die Deutsche Volks- und Kulturgemeinschaft.

Dr. Walter Hofstätter, Dresden.
Universitäts-Professor Dr. Natorp, Marburg.

Der Deutsche Staat.

Universitäts-Professor Dr. v. Blume, Tübingen.

Das Deutsche Recht.

Grundlagen u. Geschichte d. Rechts. Univ.-Prof. Dr. v. Heck, Tübingen.
Grundzüge d. bürgerlichen Rechts. „ Dr. v. Rümelin „
Grundzüge des Strafrechts. „ Dr. Exner „
Gerichtsverfassung u. Prozeßrecht. „ Dr. Hegler „

Die Deutsche Wirtschaft.

Die Entstehung der deutschen Volkswirtschaft. Universitäts-Professor Dr. Fuchs, Tübingen.
Landwirtschaft, Gewerbe, Handel, Verkehr. Professor Dr. Aubagen, landwirtsch. Hochschule, Berlin; Privatdozent Dr. Hausmann, München; Dr. Schmidt-Essen in Essen a. Ruhr.
Geld und Kredit. Univ.-Prof. Dr. Stephinger, Tübingen
Finanzwesen. „ Dr. Gutmann, Halle
Organisation der Volkswirtschaft. Univ.-Prof. Dr. Stephinger, Tüb.
Wohnungs- und Siedlungsfrage. „ „ Fuchs „
Sozialismus und Sozialisierung. „ „ Milbrandt „
Verbrauchsgestaltung. Dr. v. Rauschenplat, Dresden

Die Deutsche Gesellschaft.

Die Entstehung der heutigen gesellschaftl. Schichtung unseres Volkes.
Die gegenwärtige Gliederung nach einzelnen Gesichtspunkten (soziale und berufliche, konfessionelle Gliederung, Frauenfrage). Ministerialrat Dr. Gertrud Bäumer, Berlin.
Sozialpolitik und sozialer Ausgleich. Univers.-Prof. Dr. Milbrandt, Tübingen und Professor Dr. Heyde, Berlin.

Deutschland unter den Weltvölkern.

Dr. Paul Rohrbach, Berlin.

Preis bei Vorausbestellung Mk. 30.—.
Der Preis muß nach Erscheinen auf Mk. 40.— erhöht werden.

Verlag Berthold & Schwerdtner, Stuttgart, Friedrichstraße 54

Druck von August Habich Stuttgart-Botnang.

„Deutsches" Gymnasium, Oberschule, Aufbauschule

als nationale Erziehungsschule der Zukunft

von

Dr. Otto Freitag
Oberlehrer in Charlottenburg

1919

Kranz-Verlag, Berlin W. 35

„Deutsches" Gymnasium, Oberschule, Aufbauschule

als nationale Erziehungsschule der Zukunft

von

Dr. Otto Freitag
Oberlehrer in Charlottenburg

1919

Kranz-Verlag, Berlin W. 35

Meiner lieben Frau gewidmet

Inhalt.

Seite

Vorwort 4

I. Der Ruf nach einem vierten Typus der höheren Schule 5

II. Die Unklarheit in dem Charakter der höheren Schule 10

III. Nationale Persönlichkeitserziehung 18

IV. Umgestaltung des Lehrplans 22

V. Kritik des fremdsprachlichen Unterrichts 24

VI. Mängel der höheren Schulbildung infolge des Uebergewichtes der Fremdsprachen 41

VII. Sprachenerlernung und wissenschaftliches Denken . . 53

VIII. Ziele und Aufgaben 55

Schlußwort 69

Lehrplan 71

Vorwort.

Der Gedanke einer höheren Schule mit nur einer Fremdsprache ist für mich persönlich lediglich aus den Erfahrungen einer Unterrichtspraxis von mehr als 1¼ Jahrzehnten erwachsen, die ich in buntem Wechsel an sämtlichen Typen der höheren Knabenschule, sowie an Lyzeum und Studienanstalt für Mädchen zugebracht habe. Die Notwendigkeit und innere Berechtigung dieses neuen Typus standen für mich schon seit langem fest. Als begeisterter Anhänger des alten Gymnasiums habe ich die Schule verlassen. Die Erfahrungen der eigenen Lehrertätigkeit haben das Bild des deutschen Gymnasiums entstehen lassen, das für mich durchaus intuitiv erschaut und aus persönlichstem Erleben, sowie ureigensten Bildungsnöten hervorgegangen ist.

Ich muß bekennen, daß mir von der einschlägigen pädagogischen Literatur zu dieser Frage so gut wie nichts bekannt war. Bei der Durchsicht derselben erfüllte es mich mit freudiger Genugtuung, feststellen zu können, daß die eigenen, auf rein praktischem Wege gewonnenen Ueberzeugungen mit den Anschauungen einiger namhafter Schulreformer, z. B. Budde und Lietz, in überraschender Weise sich deckten. Für die wissenschaftliche Vertiefung der eigenen Ueberzeugung nach der historischen Seite hin bin ich den Schriften Buddes zu besonderem Danke verpflichtet.

Getreu ihrem Entstehungscharakter als Bekenntnisschrift verzichten daher die folgenden Betrachtungen auf das Rüstzeug wissenschaftlicher Vollständigkeit. Sie wollen die Dinge so ansehen, wie es etwa der gebildete Laie mit dem natürlichen Menschenverstande tut. Wenn vom Weltkrieg und der Revolution in den folgenden Ausführungen möglichst wenig die Rede ist, so geschieht das mit Absicht. Bei prinzipiellen Besinnungen über den Wert der Bildungsgüter dürfen derartige Zeitereignisse — seien sie auch noch so gewaltig — keine ausschlaggebende Rolle spielen.

Für die wertvolle Hilfe bei der Fertigstellung der vorliegenden Arbeit möchte ich auch an dieser Stelle meiner lieben Freundin Vera Wedel meinen wärmsten Dank abstatten.

Berlin-Grunewald, Herbst 1919.

Der Verfasser.

Kapitel I.

Der Ruf nach einem vierten Typus der höheren Schule.

Seit dem Umschwung unserer politischen Verhältnisse ist im Zusammenhang mit der allgemeinen Schulreform auch die Frage des „deutschen" Gymnasiums ins Rollen gekommen. Der 41. Vertretertag der preußischen Philologenvereine hat im Mai d. J. u. a. folgende Entschließung angenommen: „Neben die bisher bestehenden Typen der höheren Schulen tritt als weitere höhere Schule mit gleichwertigen Forderungen das „deutsche" Gymnasium mit einer Fremdsprache, aber mit starker Betonung der Deutschkunde und Volkswirtschaftslehre" (s. Deutsches Philologenblatt Nr. 23, S. 293).

Ferner fand am 20. und 21. Juni eine Tagung des Pädagogischen Ausschusses im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht statt, die zu derselben Frage Stellung nahm. Sie war beschickt von Mitgliedern des Ministeriums, der Provinzialschulkollegien, Stadtschulräten, Professoren der Pädagogik und Vertretern sämtlicher Lehrerorganisationen; nur die preußischen Philologenvereine hatte man übersehen. Es bedurfte erst des energischen Einspruchs von seiten des Vorstandes derselben, daß zwei Mitglieder zur Teilnahme aufgefordert wurden.

Unter den angenommenen Leitsätzen dieser Tagung befindet sich der folgende: „Als gradlinige Weiterführung der Volksschulen sollen Aufbauschulen als neue Form der höheren Schulen eingerichtet werden.

Bei der Anlage des Lehrplans muß auch in diesem Falle leitender Grundsatz sein, daß die Höhe der beim Uebergang als Ziel zur Hochschule erreichten Geistesbildung gegen den bisherigen Stand nicht vermindert werden darf.

Es soll ein Ausschuß eingesetzt werden zur Beratung der Ziele, der Einrichtung und des Lehrplans der Aufbauschulen."

Diesem Ausschuß sollte der Antrag Ziehen überwiesen werden, der folgenden Wortlaut hatte: „Zu den weiter fortbestehenden drei bisherigen Typen der künftig als Studienanstalten zu bezeichnenden höheren Schulen soll an dazu geeigneten Stellen tunlichst als vierter Typ der einer auf die Oberstufe der Volksschule sich aufbauenden Oberschule hinzutreten, die mit gleichen

Rechten wie die übrigen Schulen ausgestattet sein sollen" (Deutsches Philologenblatt Nr. 28, S. 386). In derselben Nummer (S. 384 f.) finden sich die der Neuen Polit. Korrespondenz entnommenen „Richtlinien", die das preußische Unterrichtsministerium den Beratungen über die Neuordnung des deutschen Schul- und Bildungswesens zugrunde gelegt hat. Nach diesen Richtlinien soll es die Aufgabe der deutschen Oberschule sein, Volksschüler vom 14. Lebensjahre ab in fünf Jahren, oder auch vom 13. Jahre ab in sechs Jahren zu befähigen, entweder in führende Berufe des praktischen Lebens oder in die Fach- oder gelehrte Hochschule (Universität) einzutreten.

Die Aufbauschule soll von Anfang ab verbindlich nur eine fremde Sprache (hauptsächlich Englisch) lehren, in den letzten drei bis vier Jahren wahlfrei entweder Latein oder eine zweite neuere Sprache. Als zweckmäßigster Name wird „Deutsche Oberschule" vorgeschlagen. Es heißt dann weiter: „Ueberall, wo nur eine höhere Schule besteht, muß diese eine Aufbauschule sein." „In Mittel- und Großstädten, in denen mehrere höhere Schulen nebeneinander möglich sind, findet man zunächst ebenfalls die deutsche Oberschule." Hier wird jedoch für die bisherigen übrigen Gattungen der höheren Schule Raum gelassen: „In großen und Mittelstädten wäre also Raum für Humanistische Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen mit früher einsetzendem fremdsprachigem Unterricht."

Nach den „Richtlinien" soll aber die deutsche Oberschule nicht nur gelehrter Art sein, sondern sich gliedern in Gelehrte- und Fachschulen (höhere Gewerbs-, kunstgewerbliche, Handels- und Handelsrealschulen). Der Uebergang soll auch von den höheren Fachschulen in die gelehrte deutsche Oberschule möglich sein. Die Reifeschüler der Fachoberschule können die Universität beziehen.

Nach diesen Richtlinien scheint im Unterrichtsministerium der Plan zu bestehen, der gelehrten Oberschule durchaus die beherrschende Stellung im höheren Unterrichtswesen einzuräumen, neben der die bisherigen Gattungen nur gewissermaßen als Anhängsel geduldet werden sollen. Gegen diesen Radikalismus dürfte sich aller Voraussicht nach ein Sturm des Widerspruchs erheben.

Ferner wäre noch zu erwähnen, daß Kerschensteiner im Rahmen der Einheitsschule als vierte Form ein technisches Gymnasium fordert.

Direktor Louis fordert in seinen Leitsätzen zur Einheitsschule, die in Gemeinschaft mit Vertretern und Vertreterinnen des öffentlichen höheren Schulwesens entworfen sind, als vierten Typ eine mathematisch-naturwissenschaftliche Oberrealschule mit nur einer Fremdsprache.

* *
*

Es ist ohne weiteres klar, daß wir mit dieser deutschen Oberschule vor einer Reform stehen, die von einschneidender Bedeutung für unser Schulwesen und die gesamte Zukunft der höheren Bildung ist. Weite Kreise werden davon ein starkes Herabsinken der deutschen Bildung befürchten.

Die Diskussion über die vierte Form der höheren Schule hat inzwischen in der Tages- und Fachpresse eingesetzt. Pflicht aller derjenigen, denen das deutsche Gymnasium längst Herzenssache war, ist es nunmehr, hervorzutreten und eine möglichst lebhafte Erörterung der Frage anzubahnen, sowie die Umrißlinien mit realem und ideellem Gehalt zu erfüllen, damit das Bild bald festere Formen gewinne und der Gedanke in die weiteren Kreise des Publikums getragen werde.

* * *

Für den Fernerstehenden dürfte diese plötzliche Forderung nach einer so grundstürzenden Reform des höheren Schulwesens etwas Unerwartetes und Ueberraschendes haben. Man sieht scheinbar nicht genügend Entwicklungslinien in der jüngsten Vergangenheit, die auf dieses Ziel hinzuführen scheinen.

Mancher wird daher vielleicht geneigt sein, diese Idee allzusehr mit der augenblicklichen, durch die Revolution geschaffenen Gestaltung unseres Unterrichtsministeriums in Zusammenhang zu bringen.

Doch diese Anschauung greift nicht tief genug. Es treffen in dieser Idee vielmehr scheinbar ganz verschiedene, voneinander unabhängige Strömungen zusammen, die auf verschiedenen Wegen und aus ganz verschiedenen Ursachen heraus zu ungefähr demselben Endresultat führen, das in der Forderung nur einer obligatorischen Fremdsprache gipfelt.

Betrachtet man die Richtlinien des Ministeriums, so ist es keinen Augenblick zweifelhaft, aus welchen Quellen sich deren Forderungen herleiten. Es ist der Gedanke der Einheitsschule, der Vereinheitlichung, der für die Volksschule den ununterbrochenen Aufbau bis zur Hochschule fordert. Hier ist die Volksschule der Angelpunkt der Schulreform, und die ganze bisherige Form des höheren Schulwesens und sein Eigenleben wird zu etwas Nebensächlichem herabgedrückt. Das System, die Theorie, das Programm — das sind die geistigen Quellen, aus denen sich die Forderungen der „Richtlinien" herleiten. Dafür sind auch die vorgeschlagenen Benennungen „Oberschule", „Aufbauschule" charakteristisch.

Aus ganz anderen Quellen scheint die Entschließung des Vertretertages der preußischen Philologenvereine zu fließen. Schon die in Aussicht genommene Bezeichnung „Deutsches Gym-

nasium" deutet die andersartige Gedankenwelt an. Allerdings ist dieser Name wohl nicht sehr glücklich gewählt. Ueber die konkrete Ausgestaltung dieses deutschen Gymnasiums ist noch nichts Näheres gesagt. Es ist zunächst nur gedacht als der Rahmen, in den sich eine Fülle der mannigfaltigsten Wünsche und Forderungen einfügen soll, die in einer aufgewühlten Zeit emporschießen.

Drei Hauptströmungen scheinen sich herausondern zu lassen, die schließlich in die Forderung dieser höheren Schule mit einer Fremdsprache einmünden.

Die eine dieser Strömungen ist die Kritik und der Zweifel, die sich je länger je mehr gegen Wert und Umfang des fremdsprachlichen Unterrichts überhaupt richten.

Die zweite ist das Andrängen der einzelnen Sachgebiete und Wirklichkeiten des Gegenwartslebens. Die neue Gegenwart mit der gänzlich veränderten Stellung des Staatsbürgers verlangt auch eine dem angepaßte politische Vorbildung.

Die dritte Strömung endlich liegt auf nationalem Gebiet. Das durch den Krieg mächtig entfachte Nationalbewußtsein verlangt ein Deutsches Gymnasium, eine höhere Schule, in der die deutsche Kultur in den Mittelpunkt tritt.

Einige bedeutende Schulreformer, so besonders Lietz und Budde, haben das deutsche Gymnasium schon seit längerem mit Nachdruck gefordert.

Die Forderung nach einer vierten höheren Schule, aus einem Vielerlei von Tendenzen und Strebungen entsprungen und erst in unklaren Umrissen sich abhebend, entbehrt vorläufig noch der Einheitlichkeit der Idee. Wird sich trotz dieser Verschiedenartigkeit der Entstehungstendenzen aus diesem Sammelbecken von Forderungen eine einheitliche, beherrschende Idee herausarbeiten lassen? Wird sich ein eigentümlicher Charakter, ein bestimmtes Eigenwesen auffinden, seine innere Notwendigkeit und Berechtigung aus einem einheitlichen Kern sich entwickeln lassen?

Ich glaube, daß alle diese Fragen von vornherein bejaht werden können. Die kommende neue Schulform ist der gegebene Rahmen für eine nationale Erziehungsschule, die wir noch nicht besitzen. Ihr Ziel muß sein: humanistische Persönlichkeitsbildung auf der Grundlage deutscher Kultur, Erziehung zum deutschen Staatsbürger und Gegenwartsmenschen auf dem Grunde sicherer Gegenwartskenntnis, Erziehung zum Menschen mit einer metaphysisch gerichteten seelischen Grundhaltung. Oder: der deutsche Mensch — der Gegenwartsmensch — der religiös-metaphysisch gerichtete Mensch —, das sind die Richtungspunkte, auf die das Erziehungsziel eingestellt sein muß.

An anderer Stelle (Vossische Ztg., 14. Aug. 1919, Nr. 410) habe ich folgende Formel zu geben versucht. Das Ziel soll sein: Verständnis der Gegenwart, Einführung in die gegenwärtige Kultur nach ihrer materiellen wie geistigen Seite, ihren politischen, wirtschaftlichen, technischen, wissenschaftlichen, künstlerischen und sittlich-religiösen Elementen, vorzugsweise in ihrer deutschen Ausprägung, ins Universelle erweitert. Diese Schule soll Gegenwartsmenschen erziehen, die mit den Waffen ausgerüstet sind, sich in der verwirrenden Vielgestaltigkeit der geistigen Strömungen und des öffentlichen Lebens ihrer Zeit einigermaßen zurechtzufinden. Gegenwartsmenschen mit einer aus gründlicher Tatsachenkenntnis herausgewachsenen staatsbürgerlichen und vaterländischen Gesinnung. Mehr Wirklichkeitskenntnis und mehr Weltanschauung, weniger formale und mehr reale Bildung!

Diese Forderungen bilden einen durchaus einheitlichen Zusammenhang. Die bisherigen Formen der höheren Schule sind ihnen nicht gerecht geworden, wie im folgenden weiter auszuführen sein wird.

Gerade die Einheitlichkeit seiner leitenden Idee und die Möglichkeit, diese Idee in seinen Lehrfächern und seiner Lehrverfassung zu verwirklichen, wird dem deutschen Gymnasium seine tiefe innere Berechtigung und Lebensfähigkeit geben und wird dasselbe — das ist allerdings Glaubenssache — zu der Kernschule der künftigen deutschen höheren Bildung machen.

Kapitel II.

Die Unklarheit in dem Charakter der höheren Schule.

Haben die vorhandenen Formen der höheren Schule — Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule — ein klarfaßliches, eindeutiges Bildungsprinzip? Ist ihr Lehrplan von einigen wenigen großen organisch verbundenen Leitgedanken beherrscht, auf die hin Stoffauswahl und Lehrziel straff und einheitlich bezogen wäre? Kann man sagen, daß im Bewußtsein der Gebildeten eine einheitliche Auffassung über das Ziel der höheren Schule besteht, die auf allgemeine Zustimmung rechnen könnte? Hat nicht vielmehr der Charakter der höheren Schule etwas Verschwimmendes, Unabgerundetes, Unklares?

Man frage einmal Angehörige verschiedener höherer Berufe, was sie als Ziel der höheren Schule auffassen. Die Ansichten werden recht verschieden ausfallen. Der Universitätslehrer wird geneigt sein, als Aufgabe die Vorbereitung für die Forschungsaufgabe und den wissenschaftlichen Betrieb der Universität zu bezeichnen. Der Kaufmann wird vielfach in der Aneignung nützlicher Kenntnisse für Leben und Beruf den Schwerpunkt sehen und wird den Wert der höheren Schule nach dem klar zutage tretenden Nutzen abschätzen. Bei der großen Mehrheit des höheren Lehrerstandes liegt es wohl so, daß jeder Fachlehrer das Ziel der Schule unter dem Gesichtswinkel seines Faches ansieht und bestrebt ist, in dieses möglichst tief in wissenschaftlichem Sinne einzuführen oder möglichst viel Ausschnitte und Kenntnisse aus seinem Fachgebiete zu vermitteln.

Das landläufige Urteil über das Ziel der höheren Schule — wenn es nicht ganz kraß vom Nützlichkeitsstandpunkt der „Berechtigung“ aus angesehen wird — dürfte wohl lauten: Sie soll für die führenden Schichten ein gewisses Maß von allgemeiner Bildung vermitteln, ehe die eigentliche Fachausbildung auf der Hochschule oder im Beruf einsetzt.

Was denkt man sich unter dem Begriff „allgemeine Bildung“? Doch wohl: eine gewisse Menge möglichst allseitiger Kenntnisse in gewissen herkömmlichen Fächern, z. B. Sprachen, Literatur, Geschichte, Naturkunde usw.

Dieser Begriff der „allgemeinen Bildung“ als eines Ausschnittes aus dem Gesamtwissen überhaupt ist ein Widerspruch in sich und eine Unsinnigkeit. Wir müssen uns doch klar sein, daß jede Festsetzung und Auswahl von Bildungsstoffen etwas Willkürliches ist und daß jeder Bildungsstoff nur relative Berechtigungsgrade hat. Es ist ein absurder Gedanke, daß es aus der unendlichen Welt des Wissens überhaupt so etwas geben sollte wie einen Auszug, der fertig für alle gültig weitergereicht wird. Der strahlende Vater, welcher der Schule für die „abgeschlossene Bildung“ seines Sohnes nach glücklich bestandener Reifeprüfung seinen Dank abstattet, hat etwas Peinliches. Im Kopf des abgehenden Schülers kann der gefährliche Wahn, im Besitz einer „abgeschlossenen Bildung“ zu sein, nur zu leicht ein schlimmes Banausentum erzeugen.

Eine derartige „allgemeine Bildung“ gibt es nicht; sie ist eine Fiktion, wie der „allgemeine Mensch“. Diese Auffassung von einer „allgemeinen Bildung“ muß notwendig zum Enzyklopädismus führen. Der auswendig gekonnte Brockhaus oder Meyer wäre das konsequente Ideal dieser „allgemeinen Bildung“.

Schon Goethe wendet sich gegen diesen Begriff der allgemeinen Bildung: „Narrenspossen sind eure allgemeine Bildung und alle Anstalten dazu. Daß der Mensch etwas ganz entschieden verstehe und vorzüglich leiste, wie nicht leicht ein anderer in der nächsten Umgebung, darauf kommt es an.“

Moltke nannte die Illusion der allgemeinen Bildung einen Traum, aber nicht einmal einen schönen, und Treitschke spricht von dem schönen Mut der Unwissenheit. „Wer erlöst uns von dem Fluch der allgemeinen Bildung?“ sagt Cauer. Neuerdings hat P. Lorentz* in einer scharfsinnigen Untersuchung das „Trugbild der Allgemeinbildung“ als ein Phantom nachgewiesen. Paulsen urteilt folgendermaßen (Hinneberg, Kultur der Gegenwart, Teil I, Abteilung I, S. 56): „Es gibt keine allgemeine Bildung, sondern nur eine besondere und persönliche. Und darum geht die Meinung in die Irre, welche die Bildung als eine Art geistiger Montur ansieht, die man in höheren Schulen oder andern Bildungsfabriken nach festem Zuschnitt für jeden herstellen lassen kann.“

* In dem Sammelwerk von Norrenberg: „Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkrieg“. Druck und Verlag von Teubner, Leipzig und Berlin 1916, S. 49 ff.

Und doch ist es der in dieser Weise verstandene Begriff einer enzyklopädischen „allgemeinen Bildung" gewesen, der unter dem Einfluß Hegels ausschlaggebend für die Entwicklung der höheren Schulen zu ihrem heutigen Charakter gewesen ist.

Mit dieser soeben gekennzeichneten Auffassung von dem Ziel der höheren Schule mischt sich eine andere, die den Schwerpunkt mehr in der formalen Geistesbildung sieht. Aloys Fischer charakterisiert sie folgendermaßen (Aufgabe und Entwicklung des deutschen Schulwesens nach dem Kriege, Leipzig 1916, S. 42): „Der Gedanke der allgemeinen, formalen Bildung, der Bildung schlechthin, wird als das Organisationsprinzip der höheren Schulen hingestellt; schlechthin auf keinen Beruf und kein Fach soll die höhere Schule besonders vorbereiten, sondern sie soll jene Gymnastik des Geistes vermitteln, die Voraussetzung für die erfolgreiche Arbeit in jedem Beruf ist." Der Unentbehrlichkeit des Berufsgedankens und dem Prinzip der Fachschule in der Organisation des höheren Schulwesens, für die Fischer eintritt, habe bisher der Gedanke der formalen, universalen Bildung entgegengestanden, „daß uns ein bestimmtes Schema (Ideal will ich nicht sagen) des Gebildeten vorschwebt, ein Mensch, der schlechthin gebildet ist, sonst nichts" (Norrenberg, a. a. O., A. Fischer, Gedanken über die Form der höheren Schule, S. 18.)

Die Anschauung, daß die formale Bildung, die allgemeine Gymnastik des Geistes, das wesentlichste Ziel der höheren Schulen sei, ist heute noch ungemein verbreitet. Neben der Mathematik sind es vor allem die Sprachen, insbesondere Latein, an den Realanstalten das Französische, denen vornehmlich diese formalbildende Kraft zugeschrieben wird.

Dieser Glaube an die besondere formalbildende Kraft der Sprachen ist einer der Hauptgründe für die unverhältnismäßig hohe Stundenzahl und die überragende Stellung, mit der die Fremdsprachen den Lehrplan der höheren Schule beherrschen.

* * *

Die Gründe für diese Unklarheit in dem Ziel und Charakter der heutigen höheren Schulen sind in dem Einfluß der Hegelschen Philosophie auf das Bildungswesen zu suchen.

Die Begründer des humanistischen Gymnasiums, Wilhelm v. Humboldt und Fr. Aug. Wolf, hatten ein klares, eindeutiges Bildungsziel aufgestellt: Gegenüber dem lediglich gelehrten Bildungsideal der alten Lateinschulen erstrebten sie allgemeine Menschenbildung, Humanitätserziehung, harmonische Persönlichkeitsbildung, und zwar erschien ihnen zur Erreichung dieses Zieles der Kulturgehalt der Antike als der geeignetste Bildungsstoff, vornehmlich das Griechische, weil sie im Hellenentum das allgemein

Menschliche in reinster, nicht mehr zu übertreffender Form ausgeprägt fanden. Für das Lateinische machte W. v. Humboldt kulturhistorische Gründe geltend. Da das Römertum das geschichtliche Bindeglied zwischen Griechentum und Neuzeit sei, so ist nach W. v. Humboldt das Latein nötig, um uns zu einer historischen Bildung zu verhelfen und durch Lektüre den Zusammenhang zwischen alter und moderner Kultur zu verschaffen. Also an erster Stelle steht das Ziel der allgemein menschlichen Bildung, die gelehrte historische Bildung kommt erst in zweiter Linie.

G. Budde hat in verschiedenen Schriften in seiner fortreißenden und zwingenden Art den Nachweis geführt, wie unter dem Einfluß der Hegelschen Philosophie das neuhumanistische Ideal umgebogen und verwandelt wurde. Das Nähere möge man in Buddes Schriften nachlesen.*

Jahrhundertelang war das Lateinschreiben und -sprechen nötig, weil alle Bücher der Wissenschaft in lateinischer Sprache geschrieben waren. Mit dem Aufblühen der deutschen Literatur war die Fertigkeit des Lateinschreibens nicht mehr in den Verhältnissen des Staates, der Kirche und der gelehrten Welt begründet. Da fand man die Notwendigkeit seiner Beibehaltung in der formalen Bildung. Während W. v. Humboldt für das Lateinische den kulturhistorischen Gesichtspunkt maßgebend machte, betonte Fr. Aug. Wolf auch die formallogische, verstandesbildende Kraft des Lateinischen.

Den neueren Sprachen wurde ein eigentlicher Bildungswert nicht zuerkannt, sie wurden nur als wünschenswerte Beigabe für das praktische Leben betrachtet. Durch Hegels Einfluß wurde die Anschauung von dem formalbildenden Wert der alten Sprachen zum herrschenden Prinzip und zum Dogma erhoben, während die allgemein menschenbildende Wirkung der antiken Kultur an zweite Stelle rückte.

Nach Hegel ist das Logische, das durch den Verstand gefundene Allgemeine, das Höchste der Erkenntnis. Die Grammatik hat die Kategorien, die eigentümlichen Erzeugnisse und Bestimmungen des Verstandes, zu ihrem Inhalt, in ihr fange der Verstand an, selbst gelernt zu werden. Die Erlernung der alten Sprachen hat nach Hegel den Vorteil, anhaltende Vernunfttätigkeit zu sein. Er empfiehlt die Grammatik als das wertvollste formallogische und damit überhaupt als das wertvollste Bildungsmittel. Das Subsumieren, die Unterordnung des Besonderen unter das Allgemeine, findet am wirksamsten beim grammatischen Erlernen der lateinischen Sprache statt. Die

* G. Budde, Das deutsche Gymnasium, Schriften der kritischen Tribüne über Politik und Zeitfragen Nr. 12. Leipzig 1913. — G. Budde, Schulreform und Sprachunterricht, Langensalza 1917.

intellektualistische und philologisch gelehrte Bildung tritt damit an erste Stelle und verdrängt das neuhumanistische Bildungsziel.

Diese Anschauungen finden ihren praktischen Niederschlag in dem Lehrplan von 1837, der Joh. Schulze, Hegels begeisterten Schüler, zum Urheber hat. Das Latein erhält eine erhebliche Verstärkung, bis zur Sekunda 10 Wochenstunden, und wird beherrschend im Lehrplan; das Griechische tritt an zweite Stelle. Die formallogische Verstandesbildung steht jetzt allen andern Zielen voran, und der grammatische Formalismus bemächtigt sich der Schulen. Es beginnt das Zeitalter der unzähligen Extemporalien, Exerzitien und grammatischer Sezierarbeit in den Lektürestunden.

„So beginnt mit Hegel das eigentliche Zeitalter der „formalen Bildung", und dieses philologische Dogma hat bis heute noch zahlreiche Anhänger, jedenfalls beruht die Gestalt auch des heutigen Gymnasiallehrplans im großen und ganzen noch auf ihm." (Budde.)

Auf Grund dieser Anschauungen von dem formalbildenden Werte der Fremdsprachen entwickelte sich unter dem Einfluß des Gymnasiums in den Kreisen der Gebildeten die Meinung, das eigentlich Charakteristische einer höheren Schule sei der fremdsprachliche Unterricht. So glaubte man im Lehrplan der Realanstalten auch nicht ohne zwei Fremdsprachen auskommen zu können und setzte an Stelle der alten Sprachen zwei neuere Kultursprachen, Französisch und Englisch, und dem Französischen wurde hier an erster Stelle die Aufgabe der formallogischen Schulung zugewiesen.

Ferner verlangt Hegel in seiner pädagogischen Theorie eine umfassende Realbildung, eine große Mannigfaltigkeit der Kenntnisse. Diese gehören zur Bildung, weil der Mensch dadurch von dem partikularen Wissen von unbedeutenden Dingen der Umgebung zu einem allgemeinen Wissen sich erhebe, in den Besitz allgemein interessanter Gegenstände komme.

Dieser Forderung entsprach Joh. Schulze dadurch, daß er außer den beiden alten Sprachen 12 weitere Lehrfächer obligatorisch machte, während in dem Süvernschen Lehrplan des neuhumanistischen Gymnasiums von 1816 zu den alten Sprachen, Mathematik und Deutsch nur noch wenige andere Fächer mit einigen Stunden hinzukamen.

So ist der Lehrplan Schulzes „ein getreues Abbild des Hegelschen Enzyklopädismus, der sich unter dem Namen „allgemeine Bildung" der höheren Schulen bemächtigt hat". „Dieser Lehrplan ist der erste offizielle, allgemein verbindliche Lehrplan für die höheren Schulen Preußens und ist dies dem Grundgedanken nach bis heute geblieben." (Budde.)

Es liegt im Wesen dieses Begriffs der „allgemeinen Bildung", daß immer neue Sach- und Wissensgebiete den Anspruch erheben werden, zur allgemeinen Bildung gerechnet zu werden, und der Streit, was zur allgemeinen Bildung gehört, wird nicht enden. Der Kreis dessen, was zur allgemeinen Bildung zu rechnen sei, wird mit der fortschreitenden Entwicklung der Wissenschaften immer umfangreicher werden. Jeder Stand und Beruf fordert mehr oder weniger, daß seine Angelegenheiten der allgemeinen Bildung zugerechnet werden. Der Techniker spricht dem gymnasial Vorgebildeten die allgemeine Bildung ab, weil er nicht weiß, wie etwa eine elektrische Birne hergestellt wird oder ähnliches.

So erheben immer neue Gebiete des Lebens und der Wissenschaft Anspruch auf Berücksichtigung im Lehrplan der höheren Schulen. Diese sucht den Forderungen nach Möglichkeit gerecht zu werden, gleitet dabei immer weiter von ihrer eigentlichen Aufgabe als Menschenbildungsanstalt ab und wird immer mehr Fachvorbildungsanstalt für einzelne akademische Fachstudien.

Die Folge dieser Zielverschiebung ist, daß die höhere Schule sich steter Unzufriedenheit und Kritik ausgesetzt sieht. Von dieser Basis aus wird sie niemals den hunderterlei Ansprüchen gerecht werden können.

Ferdin. Jac. Schmidt zeigt in tief eindringender Weise (Norrenberg, a. a. O. Universität und höheres Schulwesen), wie das Interesse der Humanitätsbildung zunehmend dem der Fachvorbildung geopfert worden ist, und wie das Fachmotiv an Stelle des Erziehungsmotivs getreten ist, wie unter dem Einfluß der Spezialwissenschaften ein didaktischer Materialismus großgezogen worden ist. „Der Druck, der nach und nach unter dem Vorantritt der Altphilologie von den akademischen Fachdisziplinen auf das höhere Schulwesen ausgeübt wurde, hat dahin geführt, daß hier der pädagogische Idealismus dem didaktischen Materialismus und Utilitarismus in immer größerem Umfange den Platz räumen mußte" (S. 43).

So sind die höheren Schulen Spezialschulen geworden. Dabei wird doch von seiten der technischen Hochschulen und Universitäten dauernd geklagt, daß die fachliche Vorbereitung ungenügend ist.

Die höhere Schule hat also ihren eigentlichen und ursprünglichen Charakter verloren und doch nichts gewonnen.

Aehnlich urteilt A. Fischer*, daß das höhere Schulwesen im Laufe des 19. Jahrhunderts mit den Bedürfnissen der Berufe verquickt wurde und daher diejenigen Wissenschaften an

* A. Fischer, Aufgaben und Entwicklung des deutschen Schulwesens nach dem Kriege, S. 46.

die Jugend heranzubringen hatte, welche für unsere Technik, Industrie und unsern Handel erforderlich sind, also Naturwissenschaft, Mathematik, Handelswissenschaften, die modernen Geschäftssprachen. Ueber diesen utilitaristischen Abzweckungen der höheren Schule traten die allgemeinen Aufgaben, die geistigen Kräfte zu wecken, den sittlichen Charakter zu formen, zeitweise stärker zurück.

* * *

Wenn wir zusammenfassend das Bild überschauen, das nach der bisherigen Schulreform die höheren Schulen bieten, so ergibt sich folgendes:

Die Anschauung einer universalen „allgemeinen Bildung" erwies sich als ein Trugbild, die Tendenz zur zunehmenden spezialistischen Berufsvorbildung als ein Irrweg. Die Anschauung von der formalen Bildung wird noch als ein unhaltbares Dogma aufgezeigt werden. Und doch sind das die Säulen, auf denen hauptsächlich die gegenwärtige Organisation der höheren Schulen ruht.

Es ist ein Schwanken und Sich-Kreuzen verschiedenartiger Ziele, das hier stattfindet. Ein oberstes durchleuchtendes Bildungsprinzip fehlt. Es mischen sich die verdunkelte Tendenz allgemeiner Menschenbildung mit spezialistischem Fachprinzip, gelehrter Bildung, Enzyklopädismus und formaler Tendenz.

Unsicherheit des Zieles, Unklarheit des Charakters, sowie stoffliche Ueberbürdung und abstumpfende Wirkung sind die Folge davon, daß die höheren Schulen dem beherrschenden Gedanken humanistischer Persönlichkeitserziehung und allgemeiner Menschenveredlung untreu geworden sind oder ihm auf verfehlten Wegen zustreben.

Gegenüber der jetzigen Prinzipienunklarheit und Zielvermischung gilt es zunächst, wieder ein klares, einfaches Bildungsziel aufzustellen, sodann von diesem aus die Bildungsstoffe, ihre Auswahl und ihren Umfang, festzulegen, die am besten die Erreichung dieses Zieles gewährleisten.

Kapitel III.

Nationale Persönlichkeitserziehung.

Fichte predigte in Preußens höchster Not die Wiedergeburt aus dem Geist rechter Erziehung. Auch wir müssen in Deutschlands schwerster Schicksalsstunde gegenüber der zu einseitigen Intellektbildung und Gedächtnisdressur zurückkehren zu dem Erziehungsgedanken, dem Gedanken der allgemeinen harmonischen Menschenbildung, wie er zu allen Zeiten den Großen der Erziehungswissenschaft als Ideal vorgeschwebt hat. Diese Persönlichkeitsbildung soll ihre Bildungsstoffe und Bildungswerte nicht in erster Linie aus fremden, sondern aus der eigenen nationalen Kultur und den Werten der Gegenwart schöpfen. Zu diesem gemeinsamen Sinne müssen alle die verschieden gerichteten Bestrebungen, die jetzt auf die Schule mit einer Fremdsprache abzielen, zusammengeschlossen werden: Deutsches Gymnasium, gelehrte Oberschule, Aufbauschule auf die Volksschule als nationale Erziehungsschule der Zukunft.

Was heißt Persönlichkeitsbildung?

Daß der ganze Mensch mit allen Kräften und Anlagen harmonisch ausgebildet werde. Daß nicht nur eine einseitige Verstandesbildung geschaffen wird, sondern die Kräfte des Gemüts und Willens in gleicher Weise wachsen und erstarken, daß auch die ästhetische, religiöse und sittliche Seite der Menschennatur in derselben Weise zu ihrem Rechte kommen. Bildung ist: „Volle Entfaltung und Ausgestaltung der ererbten unbestimmten Naturanlage zu einer individuell ausgeprägten Persönlichkeit" (Paulsen). Das bloße Wissen muß zum Können werden. Das Wissen muß erlebt sein, alles Gelernte darf nicht nur ein von außen herangetragenes Etwas sein, sondern muß ein organischer Bestandteil der Persönlichkeit geworden sein.

Alles Wissen muß aus der Seele des zu Erziehenden heraus von ihm seinem Eigenwesen eingeschmolzen werden, darf also nicht nur mit dem Intellekt aufgenommen sein, sondern muß mit allen Kräften des Gemütes, der Phantasie, des Willens erfaßt werden. „Bildung kann nicht von außen gemacht werden, sie wächst von innen heraus. Bildung besteht nicht im Besitz von

Kenntnissen, sondern im Besitz lebendiger Kräfte des Erkennens und Wirkens, worin sich die innere Lebensform betätigt" (Paulsen).

Der Gedanke der unlösbaren Einheit alles Seelischen ist bei dem Gesichtspunkt der Persönlichkeitserziehung gegenüber dem herrschenden Intellektualismus viel stärker zu betonen.

Ferner gehört zum Wesen der Bildung „die Erziehung zur Fähigkeit, im geschichtlichen Leben des sozialen Ganzen als ein mitwirkendes Glied sich zu betätigen" (Paulsen). Diese sozialpädagogische Seite der Erziehung zum deutschen Staatsbürger ist gegenüber der Individualerziehung das weitere und umfassendere Ziel, dasjenige, zu dem die individuelle Persönlichkeitserziehung hinführen muß. Es wird um so besser erreicht werden, je vollkommener der Gedanke der Individualerziehung verwirklicht wird. Je mehr der Einzelmensch zunächst nur für sich selbst gebildet wird und zu einer geistig vertieften, selbständigen Persönlichkeit mit bestimmtem Eigenwesen erzogen wird, ein um so wertvolleres Glied der Gesamtheit wird er werden. Die Sozialerziehung ist die reife Frucht der Individualerziehung.

Unser ganzes Leben ist eine Reihe von ununterbrochenen Wertungen. Die Gesamtheit dieser Wertungen bildet den wesentlichsten Bestandteil unserer Weltanschauung. Die Lebensführung auf Grund dieser Wertungen nennen wir Charakter.

Persönlichkeitsbildung tritt dann ein, wenn das bloße Wissen von dem erkennenden Individuum erlebt wird, d. h. wenn es Wertgefühle oder Werturteile auslöst. Je weiter und umfassender, je vielseitiger und einheitlicher dieses Reich der Werte in der Seele eines Menschen ist, desto mehr ist er das, was wir Persönlichkeit nennen. Persönlichkeitserziehung ist demnach die Erzeugung von Wertgefühlen und Werturteilen in der Seele des zu Erziehenden. Je systematischer und methodischer das Reich der Werte in der Seele des Menschen aufgebaut wird, desto mehr nähert sich die Persönlichkeitserziehung ihrem Ideal. Die Schule wird um so mehr ihr Ziel erreichen, je mehr erlebte Werte sie in der Seele des Zöglings zu erzeugen vermag.

Der wirksamste Weg zur Erzeugung starker charakterbildender Erlebniswerte geht über und durch die fremde große Persönlichkeit. Denn Persönlichkeit entzündet sich in erster Linie an der Persönlichkeit. Die Taten und Gedanken großer Männer greifen am stärksten in den Bildungsprozeß der eignen Persönlichkeit ein. „Was man ist, das ist man andern schuldig." Je eindringlicher und umfassender ich die Auswirkungen der großen Persönlichkeit in die eigne Persönlichkeit zu überführen und zu verpflanzen vermag, um so reicher und tiefer wird sie. Die große Persönlichkeit muß im Bildungsprozeß erlebt werden. Der zu Bildende muß lernen, die Wirklichkeit so anzuschauen und auf-

zufassen, wie es durch die große Persönlichkeit geschieht. Nur diese vermag uns Sinn und Bedeutung unseres eigenen Daseins in vertiefter Wirklichkeit aufzudecken. Darum führen wir den Schüler in die Welt des Dichters ein, weil sie wahrer und leichter überschaubar ist als die Welt der Wirklichkeit. Der Denker und Dichter führt uns von der Oberfläche der Erscheinungen zum Kern und Wesen des wahren Seins. An der großen Tatpersönlichkeit des historischen Helden reift das eigne Wollen und Handeln.

Wenn Goethe die Persönlichkeit als höchstes Glück der Erdenkinder preist, so führt der Weg dazu am sichersten und wirksamsten über die andere Persönlichkeit.

Hier tut sich ein tiefer Blick auf in den Unterschied zwischen bloß historisch gelehrtem Wissen und Persönlichkeitsbildung, zwischen rein historischen und absoluten Bildungswerten:

Wenn es gelungen ist, in der Seele des Jugendlichen eine Ahnung von dem Wesenskern einer Persönlichkeit wie Luthers aufdämmern zu lassen, wenn es ihm an dem „Hier stehe ich, ich kann nicht anders" aufgegangen ist, daß die erkannte Wahrheit höher steht als das Leben, so ist das ein Wert, der größer ist als alles historisch-biographische Wissen um Luthers Leben.

Wenn aus dem Verhältnis Bismarcks zu seinem „alten Herrn" der Begriff des dienenden Genius gewonnen ist, wenn aus Goethes Iphigenie die Erkenntnis der sühnenden Macht reiner Menschlichkeit aufleuchtet, wenn aus den Riesensymbolen von Goethes Faust der unverlierbare Wert erlebt ist, daß die Arbeit für die Mitmenschheit die Erlösung des Menschen bedeutet, so sind das für die Persönlichkeitsbildung absolute Erlebniswerte, denen gegenüber das biographische, historische, literaturgeschichtliche Wissen über diese Menschen und Dichtungen bedeutungslos ist.

Gegenüber dem bloßen Wissen muß also überall auf den Erlebniswert hingearbeitet werden, auf den Wert, der mich persönlich ergreift, von dem ich das Bewußtsein habe: hier handelt es sich um deine Sache. Die Einstellung bei geschichtlicher Betrachtung muß immer sein: welche Bedeutung hat dieses Stück Vergangenheit für mich, den Menschen des 20. Jahrhunderts. Hier liegt der grundlegende Unterschied zwischen Universität und Schule, zwischen wissenschaftlichem Spezialbetrieb und dem Ziel allgemeiner Persönlichkeitsbildung. Die Universität erstrebt Wissenschaft als objektive, lückenlose Feststellung gegebener Tatsachenverhalte. Die Schule dagegen muß das Schwergewicht ganz entschieden auf den erzieherischen Wert des jeweiligen Bildungsstoffes legen. Es gilt also, unseren ganzen Unterrichtsbetrieb, Lehrfächer, Stoffauswahl, Lehrverfahren viel entschiedener und

bewußter unter den Gesichtspunkt des Wertes zu rücken, in viel stärkerem Grade die Persönlichkeit bildende und Persönlichkeit aufbauende Kraft zu betonen.

Welche Wertgruppen das sind, was als objektiver und absoluter Wert anzusprechen ist, richtet sich naturgemäß nach der Zielsetzung der Schule. Diese kann nur sein: Die Erziehung zum deutschen Gegenwartsmenschen, der seine Zeit in ihrer historischen und gegenwärtigen Struktur verstanden hat, zum Staatsbürger und Gemeinschaftswesen mit dem Bedürfnis zur tätigen Mitarbeit am sozialen Verband, zum religiös-metaphysisch gerichteten Menschen, der sein Dasein in einer höheren Geisteswelt verwurzelt sieht. Eine klassisch einfache Formulierung gibt Lorenz (Norrenberg a. a. O., Das Trugbild der Allgemeinbildung, S. 59): „Heranbildung zu wissenschaftlich begründetem Verständnis der Lebensaufgaben eines deutschen Mannes."

Wenn diese klare Zielsetzung auf bestimmte Wertgruppen hin alle Unterrichtsstoffe durchleuchtet, wenn Lehrpläne und Methoden straff einheitlich auf diese Wertgruppen bezogen werden, so ist das der beste Schutz gegen allerlei Grundübel der höheren Schule; gegen ufer- und wahllosen Enzyklopädismus, gegen überflüssige historisch-antiquarisch gelehrte Vielwisserei, gegen übertriebenen Formalismus und Intellektualismus, gegen das Ueberhandnehmen spezialistischer Fachtendenz. Denn das wesentlichste Merkmal der Persönlichkeitserziehung ist, daß es nicht auf Menge und Umfang des Bildungsgutes ankommt, vielmehr das Typische und Prinzipielle daran ist das Entscheidende. Natürlich geht es auch hier nicht ohne gründliche Kenntnisse; das ist überall Voraussetzung. Aber sie sind nicht Selbstzweck, sondern Mittel zur Erzielung erlebter Persönlichkeitswerte.

Welche Wertgruppen kommen für unser Ziel nationaler Persönlichkeitserziehung in Betracht?

Nach Kant ist der Mensch Bürger zweier Welten. Als Vernunftwesen gehört er einer zeitüberlegenen Ordnung der Dinge an. Diese Bestimmung verweist die Erziehung auf das Gebiet der großen Rätselfragen nach Sinn und Zweck des Daseins, dem Wesen der Seele und der Erkenntnis, auf die Probleme der Sittlichkeit und Lebensführung. Es ist die Erziehung zum metaphysisch-religiös gerichteten Menschen.

Als Gemeinschaftswesen gehört der Mensch einem nationalen und sozialen Verband an. Das zweite Wertgebiet gruppiert sich somit um die Begriffe Vaterland und Volksverband, deren Kultur in ihrem historischen Werdegang und ihrem gegenwärtigen Bestand nach ihrer geistigen und materiellen Seite. Kultur ist „das System der Geltungsbestimmtheiten und Geltungswerte einer Zeit, eines Verbandes" (Hönigswald). Kann diese Seite der Persönlichkeitserziehung anders formuliert

werden als: Hinführung zum Erkennen und Verſtehen der für unſere Zeit und unſer Volk maßgebenden Geltungswerte, Einführung in die Kultur der Gegenwart, insbeſondere der eigenen nationalen Kultur, die Ziele und Aufgaben des modernen, in erſter Linie des deutſchen Menſchen? Es iſt die Erziehung zum deutſchen Staatsbürger.

Drittens iſt der Menſch als Naturweſen eingeſchloſſen in den Kreis des Naturgeſchehens und ſeiner Geſetzlichkeit. Erkenntnis der Naturgeſetze und Beherrſchung der Natur iſt das praktiſche Ziel, die Erziehung zum ſtreng kauſalen Denken der außerordentlich wichtige Wert im Sinne der Perſönlichkeitserziehung. Der Begriff der ſtrengen Naturgeſetzlichkeit alles Geſchehens iſt die Vorausſetzung jeder modernen Weltbetrachtung. Dieſe Formung des Denkens zur ſtrengen Geſetzlichkeit zu erzielen, das iſt der zentrale Wert der naturwiſſenſchaftlich-mathematiſchen Fächer. Wird dieſe Zielſetzung immer ſcharf im Auge behalten, ſo wird damit auch in dieſer Fächergruppe ein Prinzip geſetzt, welches das wirkſamſte Gegengewicht gegen ein rein quantitatives Verfahren, gegen ein Zuviel des Wiſſens und ſtoffliches Uebermaß iſt.

Das übergreifende Ziel und zuſammenfaſſende Ergebnis der auf dieſe Wertgruppen gerichteten Perſönlichkeitserziehung iſt Weltanſchauung, als „ein in Grundſätzen wurzelndes, ſyſtematiſch überſchaubares Verhältnis zu jenem Syſtem der Geltungsbeſtimmtheiten, das Kultur heißt“ (Hönigswald).

Kapitel IV.

Umgestaltung des Lehrplans.

Gibt man die Berechtigung des im Vorangehenden aufgestellten Bildungszieles zu, so erhebt sich nunmehr die Frage: Sind die gegenwärtigen Formen der höheren Schule in der Lage, dieses Ziel in der bestmöglichen Weise zu verwirklichen? Darauf muß mit einem Nein geantwortet werden.

Der Grund dafür liegt in der beherrschenden Stellung und der Ueberschätzung der Fremdsprachen im Lehrplan aller drei Schulgattungen: Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule.

Die Fächer, welche hauptsächlich den Rahmen für die Bildungswerte der nationalen Erziehungsschule abgeben können, sind Religion, Deutsch und Geschichte, als die eigentlich ethischen Fächer, ferner Erdkunde und Naturwissenschaften. Dagegen sind Fremdsprachen und Mathematik als Hilfswissenschaften zu betrachten. Die Stellung, die Deutsch, Geschichte, Erdkunde im Lehrplan haben, steht im umgekehrten Verhältnis zu ihrer Bedeutung. Legt man die Stundenverteilung für die sechs obersten Klassen, die voraussichtlich für die künftige Einheitsschule in Betracht kommen würden, zugrunde, so ergeben sich folgende Verhältnisse: Es kommen an Wochenstunden insgesamt auf das Gymnasium 96 fremdsprachliche, für Deutsch, Geschichte, Religion, Erdkunde, Naturkunde insgesamt 58 Stunden. Am Realgymnasium stellt sich das Verhältnis auf 64 fremdsprachliche zu 73 Stunden der andern Fächergruppe. An der Oberrealschule von 54 zu 86. Am günstigsten liegen also die Verhältnisse an der Oberrealschule. Am auffälligsten ist das Mißverhältnis am Gymnasium. Gegenüber 96 fremdsprachlichen Wochenstunden entfallen auf Deutsch, Geschichte, Erdkunde insgesamt 34, also nur etwas über ein Drittel der fremdsprachlichen Stundenzahl.

Dies Verhältnis muß sich umkehren, wenn wirklich mit dem Gedanken einer nationalen Erziehungsschule Ernst gemacht werden soll. Es muß neben die vorhandenen Formen der höheren Schule ein Typ treten, in dem die Fächer Deutsch, Geschichte, Erdkunde in ihrer Stundenzahl die beherrschende Stellung im Lehrplan erhalten.

Dafür gibt es nur einen Weg. Die Gesamtzahl der Stunden kann nicht erhöht werden. Die Stellung der Mathematik ist wegen ihrer Eigenart und Unentbehrlichkeit von den verschiedensten Gesichtspunkten aus unantastbar. Sie wird in dem jetzigen Umfang, den sie jetzt an den Realanstalten hat, erhalten bleiben müssen. Es kann sich also nur um die Beschränkung der Fremdsprachen handeln. Würde man aber von den drei oder zwei Fremdsprachen jede etwas beschneiden, so würde in keiner auch nur annähernd Befriedigendes erreicht werden können. Dies Verfahren würde zu einer trostlosen Zersplitterung und Halbheit führen. Es bleibt also nur ein radikalerer Schritt übrig: Nur eine obligatorische Fremdsprache zu lehren. Dann können, wenn man den Naturwissenschaften und der Mathematik den Umfang beläßt, wie sie ihn an Realanstalten haben, die Fächer Deutsch, Geschichte, Erdkunde etwa auf den doppelten Umfang der Stundenzahl erhöht werden, der ihnen jetzt am Gymnasium zur Verfügung steht. Das würde der befriedigende und im einzelnen elastische Rahmen für das „deutsche“ Gymnasium, die gelehrte Oberschule oder Aufbauschule sein.

Kapitel V.

Kritik des fremdsprachlichen Unterrichts.

Es will bei vorurteilsloser Betrachtung schwer begreiflich erscheinen, wie sich das Dogma, daß die Kenntnis von mindestens zwei Fremdsprachen das Wesentliche und Charakteristische jeder „höheren" Bildung sei, mit so unerschütterlicher Festigkeit und Zähigkeit hat einnisten können. Es wurde bereits oben erwähnt, wie diese Anschauung durch den Einfluß des humanistischen Gymnasiums auch für die Ausgestaltung der Realanstalten ausschlaggebend wurde.

Ein großer Teil unserer Schulmänner, Professoren und weitester Kreise der Gebildeten stellen es doch so dar, als ob das ganze Gebäude unserer Kultur ins Wanken geriete, wenn dies Prinzip durchbrochen würde. Aber es war ja schließlich nicht anders, als die Realanstalten um ihre Gleichberechtigung kämpften. Es ist für den gesunden Menschenverstand doch wirklich nicht ersichtlich, warum die Mindestzahl der Fremdsprachen auf der Schule nun gerade zwei sein müsse, warum nicht z. B. eine einzige genügen sollte. Schließlich ist die Auswahl der Sprachen doch letzten Endes willkürlich. Dem Gymnasialabiturienten fehlt im allgemeinen die Kenntnis des Englischen. Sein Französisch ist meist mehr als bescheiden. Dem Realgymnasiasten fehlt das Griechische, dem Oberrealschüler das Lateinische und Griechische. Und doch sind alle drei Arten der Vorbildung als gleichwertig staatlich anerkannt. Das beweist, daß keine der betreffenden Fremdsprachen mehr den Anspruch erheben darf, als absolut und unersetzlich für die höhere Bildung zu gelten, sondern nur relative Wertung verlangen kann.

Nach Wilhelm von Humboldt sollte das Griechische der allgemein menschlichen und historischen Bildung dienen. Für das Latein machte er den Gesichtspunkt der historischen Bildung geltend, da uns die hellenische Kultur vorwiegend durch Rom übermittelt sei. Wir sahen bereits, wie dann unter dem Einfluß Hegels der Gesichtspunkt der formalen Bildung an erste Stelle trat. Allgemeine Menschenbildung, historische Bildung, formale Bildung, das sind noch heute die drei tragenden Pfeiler, auf denen der fremdsprachliche Betrieb des humanistischen Gymnasiums beruht.

Inwieweit haben diese drei Gesichtspunkte noch Anspruch auf Gültigkeit?

Die Begründer des humanistischen Gymnasiums sahen in der griechischen Kultur die Vollendung und nicht mehr zu übertreffende Form allgemeinen Menschentums. Wilhelm von Humboldt fand im Griechentum den ursprünglichen Charakter der Menschheit überhaupt. Diese Anschauung hat inzwischen der fortschreitenden historischen Forschung nicht standhalten können. Wir wissen heute, daß das Hellenentum anders war, als unsere Klassiker und Wilhelm von Humboldt es sahen. Wilamowitz-Moellendorff besonders tritt der neuhumanistischen Griechenauffassung entgegen. Es hat sich eine Umwandlung der Anschauungen vollzogen, daß nicht mehr an der stark idealisierenden Griechenauffassung des Neuhumanismus festgehalten wird, sondern auch hier mehr die historische Bildung betont wird. Das Griechentum ist für uns Heutige kein absolutes Ideal mehr, sondern ein Stück Geschichte wie jedes andere.

Gegenüber dem verfälschten Bilde, das wir vom alten Athen aus dem Gymnasium mit ins Leben hinaus genommen haben, betont Wilamowitz, daß dies ein künstliches, falsches Licht ist, und daß unsere Knaben ein Anrecht auf die Wahrheit haben. Die Antike als Einheit und Ideal ist dahin.

Auch Spranger (Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee) bekämpft den neuhumanistischen Traum, der uns ein unechtes Griechentum gibt. Die Humboldtsche Griechenauffassung sei Geschichtsphilosophie mit normativem Einschlag, eine subjektiv-ethische Antizipation. Grade weil wir uns am Altertum bilden wollen, verlangt er es in seiner wahren, unverklärten Gestalt. „Wir werden zwar stets zu den Meisterwerken der Griechen zurückkehren, aber zur Lebensdeuterin kann uns ihre Kunst allein nicht werden, sondern uns kann nur eine solche Kunst wahrhaft befreien und erlösen, die uns über uns selbst hinausführt, die von den Problemen unseres eigenen Lebens genährt ist."

Was vermag der altsprachliche Unterricht an wirklichen Inhalten und persönlichkeitsbildenden Werten auf der höheren Schule, wie sie heute ist, zu bieten? Darüber sind ganze Bibliotheken geschrieben. Aber in dieser Frage läßt sich schließlich niemandem etwas andemonstrieren. Jeder hat das Recht, auf Grund eigner Lebenserfahrungen dazu selbständig Stellung zu nehmen. Wenn ich all das lese, was begeisterte Altphilologen dafür in hundertfachen Variationen geltend machen: „Die Botschaft hör' ich wohl, allein mir fehlt der Glaube." Mögen doch alle diejenigen, die selber diesen Bildungsweg durchgemacht haben, sich einmal ganz vorurteilsfrei über das Resultat ihrer

klassischen Vorbildung Rechenschaft geben, was da an wirklich unvergänglichen Werten von der Schule her vorhanden ist.

Nimmt man den Lateinunterricht der drei unteren Gymnasialklassen — jeder Lehrer weiß, daß er in der Hauptsache allerdings ein erfreuliches Bild bietet. Die Jungen sind in der Mehrzahl trotz des rein formalen Betriebes mit Begeisterung dabei. Das würde aber in gleicher Weise bei jedem anderen Stoff der Fall sein, weil dieses Alter dem Stoff gegenüber noch völlig unkritisch ist und lediglich die Art, wie der Unterrichtsstoff übermittelt wird, das Entscheidende ist.

Anders ist das Bild in den Mittelklassen. Dreizehn kostbare Wochenstunden verschlingt der fast überwiegend formale Drill. In dieser Zeit hungert der Junge — noch mehr das Mädchen — schon nach geistigen Inhalten. Und grade in diesen Jahren, wo die Seele so empfänglich für alles Geistige, für wirklich wertvollen Gehalt zu werden beginnt, bietet die Schule offiziell so gut wie nichts. Nur Grammatik, Formales. Das lateinische und griechische Lexikon beginnt seine überragende Bedeutung im Leben des Schülers. Für Herz, Gemüt und Phantasie bietet der Sprachunterricht in den Mittelklassen so gut wie nichts! Fast alles zielt auf formale Verstandestätigkeit hin. Die zwei Wochenstunden Deutsch in der Tertia des Gymnasiums wirken fast wie ein Hohn. Jahrelang beherrscht Grammatik und Lexikon das geistige Leben des Schülers. Die Zahl der Stunden, in denen der Schüler während dieser Jahre das Lexikon „wälzt", geht in die Tausende. Täglich etwa drei bis vier Stunden ist doch wohl durchschnittlich das mindeste, was der Junge an Zeit für die Beschäftigung in den Fremdsprachen braucht. Das macht in sechs Jahren etwa 5—6000 Stunden.

Was bieten die gangbaren altsprachlichen Lehrbücher und Grammatiken im allgemeinen an geistigem Inhalt? Es ist trostlos, ja mehr als das, es ist eine Versündigung am Geiste der Jugend. Die grenzenlose Oede und Plattheit, bestenfalls absolute Belanglosigkeit der Uebungssätze spottet doch oft jeder Beschreibung. Ich habe jahrelang in den Tertien Lateinunterricht gegeben. Bei dem geistig gereifteren Mädchen löst der Inhalt der Sätze, die das lateinische Uebungsbuch bietet, oft eine geradezu stürmische Heiterkeit aus. Will man den Ernst des Faches retten, so kann man es tatsächlich nur, indem man den Stoff preisgibt. Der Inhalt dieser Sätze erzieht systematisch zur Gedankenlosigkeit, zur geistigen Abstumpfung und Verflachung. Da ziehen nun in kaleidoskopartiger Zusammenhangslosigkeit vor dem geistigen Auge in Einzelsätzen irgendwelche höchst belanglosen Einzeltatsachen aus dem Leben uns doch meist herzlich gleichgültiger, verstaubter Perser, Griechen oder Römer vorüber, mag es sich nun um Xerxes, Cincinnatus, Pyrrhus,

Tissaphernes, Tarquinius, Superbus, Timleon oder sonst welche toten Namen handeln. Noch schlimmer aber ist die zweite Kategorie geistiger Speise, die Sätze mit allgemeinen Lebensweisheiten und moralisierender Tendenz. Ich greife aus einem landläufigen Lehrbuch für Tertia wahllos auf engem Raum irgendwelche Sätze heraus: „Dem Wohle anderer geschadet zu haben, kann nur (niemand als [nisi]) dem schlechten Menschen eine Ursache der Freude sein.“ Das ist doch rein sprachlich ein Ungetüm, inhaltlich ist es fürchterlich. Schon der nächste Satz desselben Stückes lautet: „Einem Richter gereicht es zur höchsten Schande, von einem Angeklagten Geschenke anzunehmen.“ Es gereicht mir zur Scham, so eine Selbstverständlichkeit vor deutschen Jungen überhaupt auszusprechen. In demselben Stück noch folgende Weisheit: „Vor der Zeit Greis zu werden, ist traurig (elend).“ Oder: „Diejenigen irren, die glauben, daß die Seelen zugleich mit den Körpern untergehen; richtig hat Plato gelehrt, daß die Seelen unsterblich seien.“ In demselben Stück: „Diejenigen, welche täuschen wollen, stellen sich oft so, als wenn sie wahre Freunde wären.“ „Wer wird einen Menschen in seine Freundschaft aufnehmen, (!) ohne daß er ihn vorher kennen gelernt hat.“ „Einem lügenhaften Menschen pflegen wir nicht einmal, wenn er die Wahrheit spricht, zu glauben; daher rate ich dir, Epaminondas (!) nachzuahmen, welcher“ usw. Derartige Beispiele sind sicherlich noch nicht die schlimmsten, sie lassen sich zu Hunderten vermehren. In derselben Tonart fortgefahren: gibt es jemand, der zu leugnen wagte, daß derartiges verstumpfend und verdummend wirken muß, wenn es jahrelang als geistige Hauptkost verabreicht wird? Daß ferner so etwas auf den deutschen Stil geradezu vernichtend wirken muß?

In der Obertertia beginnt die Schriftstellerlektüre, Cäsar und Xenophon. Was haben uns heute beide zu bieten? Nichts, absolut nichts! Krieg und Schlachten in ödem Einerlei, Verrat, Betrug. Kein Mensch außer dem Spezialforscher würde auf den absurden Gedanken kommen, eine derartige Zeit und Mühe auf ihre Lektüre in der Ursprache zu verwenden, wenn es nicht die geheiligte Schultradition wäre.

Ueber Cäsar als Schullektüre sagt Schumann in seinem tapferen Buche „Deutschtum und höhere Schulen“ (Dresden und Leipzig 1917. C. A. Kochsche Verlagsbuchhandlung) S. 16 f.: „Von der Absichtlichkeit und Unwahrhaftigkeit dieses Buches ahnen die Schüler nichts, dagegen nehmen sie mehr oder minder Begeisterung für Cäsar mit hinaus ins Leben, für denselben Cäsar, der ein schlimmeres Scheusal war als zum Beispiel Kitchener; ließ er doch u. a. nach der Eroberung der Stadt Uxellodunum in Aquitanien achttausend Männern des cadurcischen Volkes beide Hände abhauen. Kann man sich etwas Entsetzlicheres vor-

stellen als diese Greueltat, die Cäsar wie etwas Selbstverständliches mit voller Gleichgültigkeit anordnete? Ließ Cäsar nicht auch vierhunderttausend Usipeter und Tenkterer, zwei germanische Völkerschaften, die, von den Sueben verdrängt, in Gallien neue Wohnsitze suchten, in hinterlistigem Ueberfall niedermetzeln, Männer, Frauen, Kinder? Die ganze Kriegsführung Cäsars, die nicht den mindesten sittlichen Hintergrund hatte und nur seinem persönlichen Ehrgeize diente, ist erfüllt von derselben herzlosen Grausamkeit."

Goethe äußert sich folgendermaßen: „Die römische Geschichte ist für uns nicht mehr an der Zeit, wir sind zu human, als daß uns die Triumphe Cäsars nicht widerstehen sollten."

Die Anabasis, der Rückzug der zehntausend Griechen nach der Schlacht bei Kunaxa, eine „gefärbte Selbstverteidigung", behandelt ein so winziges Ereignis, daß wir keinen Anlaß haben, Monate darauf zu vergeuden.

Am schlimmsten steht es mit Cicero. Vier Jahre lang ist er der Mittelpunkt des lateinischen Unterrichts. Hat er uns irgendwelche Bildungswerte zu geben? Keine Beredsamkeit begeisterter Altphilologen wird mir das beweisen können. Das Grundgefühl, das mir persönlich die Lektüre einflößte, war auf der Schule absolute Gleichgültigkeit. Jetzt, wo ich ihn beruflich lese, ist es einfacher Ekel, Ekel vor dem verlogenen, selbstgefälligen Pathos, vor dem Furioso und der Uebertreibung, vor der Advokatenmoral, die Recht und Unrecht verdreht, Ekel vor dem Bild der Fäulnis Roms. Und was hat uns die kümmerliche nachempfundene Philosophie Ciceros noch zu sagen?

Wenn man damit vergleicht, was von den unendlichen Geistesschätzen deutscher Denker und Dichter, deutscher Geistes- und Gemütstiefe, deutscher Frömmigkeit dem Schüler wahrscheinlich für immer unbekannt bleibt, was grade in diesem Alter seinem Geist die entscheidende Richtung geben könnte, so kann diese Tatsache das Gefühl aufrichtiger Trauer erwecken.

Sollte sich der Sekundaner auf Grund seines Herumstümperns in Virgils Aeneide wirklich für dieses literarisch armselige Machwerk begeistern, so ist das nur ein Zeichen schlechten Geschmackes.

Horaz ist in der Prima die Krönung der lateinischen Dichterlektüre. Man denke sich doch einmal Horaz als deutschen Dichter der Gegenwart! Mit Recht würde niemand von seiner Bedeutungslosigkeit Notiz nehmen. Wie selten trifft man unter akademisch Gebildeten einmal jemand, der tieferes Verständnis für die neueste deutsche Lyrik zeigt, z. B. eines Rilke oder Stefan George! Freilich, wenn man seine Maßstäbe an Horaz gewonnen hat! Solchen Dichter in einer guten Nachdichtung in einer müßigen Stunde zu lesen, stände durchaus im Verhältnis zu seiner Bedeutung.

Nicht viel anders verhält es sich mit Livius und Sallust. Unter den ganzen lateinischen Schulschriftstellern befindet sich doch nur weniges, das wir anders werten könnten, als unter dem Gesichtspunkt der historischen Quellenlektüre zur politischen und Kulturgeschichte Roms. An allgemein menschlichen Werten, an Werten, die uns unmittelbar ans Herz greifen, und die im Sinne der Persönlichkeitsbildung eine direkte Ausbeute gewährten, ist doch in der lateinischen Schullektüre für uns so gut wie nichts mehr zu finden. Dasselbe gilt im großen und ganzen auch für die griechischen Prosaiker mit Ausnahme Platos.

Wie es mit dem Wert des Demosthenes als Schullektüre steht, lese man in der vernichtenden Kritik nach, die Schumann (a. a. O. S. 20 ff.) ihm zuteil werden läßt: „Die Erkenntnis, daß Demosthenes ein Demagog, ein Volksleiter zweifelhafter Gesinnung war und daß er als echter Demagog nur verstand, die Leidenschaften der Masse weiter zu schüren, nicht aber sie in neue heilvolle Bahnen hineinzulenken, hat sich unter den kritischen Altphilologen immer mehr Bahn gebrochen."

Wilamowitz-Moellendorff urteilt über Demosthenes: „Ein Menschenkenner war Demosthenes nicht, voll aber von all den Vorurteilen, die einem attischen Advokaten anhaften mußten, der von der Wissenschaft keine entfernte Ahnung je empfangen hatte . . . . Aber von der formalen Seite aus kommt doch keiner zu einem wirklichen Verständnis. Knabenkost ist er vollends nicht." (Schumann a. a. O. S. 23.) Der Würzburger Professor der alten Philologie und Gymnasialpädagogik Engelbert Drerup (Aus einer alten Advokatenrepublik, auch ein Kriegsbuch, Paderborn 1916) kommt zu dem Urteil: „Kurz, auch die Reden des Demosthenes, der kein reifer Geist, nicht einmal ein geistreicher Mann, sondern nur ein ungewöhnlich glänzender Rhetor und ein überaus geschickter Dialektiker gewesen ist, sind die echtesten Erzeugnisse eines für germanische Begriffe inkommensurabeln Advokatenpolitikers, die ich darum nun und nimmermehr als die Schule eines echten Patriotismus und als eine gesunde politische Lektüre deutscher Gymnasien anerkennen kann."

Drerup fordert weiter: Wenn wir das überreiche Kulturerbe der Griechen auch in Zukunft an dem reinen Borne unverfälschten Griechentums, nicht in der verfärbten und verwässerten Gedankenwelt des Romanismus schöpfen wollen, so muß in der deutschen Schule als erstes Opfer die Geschichtslüge Demosthenes fallen, „denn die formale Kunst wiegt an pädagogischem Wert nicht den Unwert seiner ganzen Sinnes- und Denkart auf, die in ihrem egoistischen Chauvinismus und skrupellosen Parteifanatismus, ihrer einträglichen Vielgeschäftigkeit und politischen

Unzuverlässigkeit, ihrer rabulistischen Unwahrhaftigkeit und maßlosen Schmähsucht für die deutsche Jugend nichts weniger als ein leuchtendes Beispiel ist." (Schumann a. a. O. S. 23.)

Schumann kommt über die athenische Kultur zu dem Gesamturteil: „Diese ganze Kultur beruhte, was man uns nicht erzählt hat, auf der Sklaverei. Die athenische Kultur war rein aristokratisch und der Bildungsstand der athenischen Bürger erbärmlich. Sie waren darum der Spielball demagogischer Redner. Die Hetärenwirtschaft und Schlimmeres, die Bestechlichkeit der führenden, sich um die Beute streitenden Volksführer, die stille Verachtung des souveränen Volkes durch eben diese Führer — all das bildet die Kehrseite des Bildungsstandes der herrschenden, eine Kultur der wirklich Gebildeten, die allerdings in Philosophie, Dichtung und Plastik unvergängliche Denkmäler hinterlassen hat. Aber diese rechtfertigen nicht, daß sie zum Mittelpunkt der Bildung deutscher Männer gemacht werden, sie rechtfertigen vor allem nicht, daß die athenische Geschichte unserer Jugend in so falschem Lichte vorgeführt, daß ihnen eine Sehnsucht nach diesem angeblich goldenen Zeitalter anerzogen wird." (Schumann a. a. O. S. 25.)

Ganz anders steht es natürlich mit der Lektüre Homers, Platos und der griechischen Tragiker. Ob aber auch hier zur Ausschöpfung des allgemein menschlichen Wertes der Weg über die ungeheure Schwierigkeit der Ursprache nötig oder auch nur vorteilhaft ist, darf mit Recht bezweifelt werden. Goethe und Schiller hatten ihre Kenntnis der Griechen doch auch nur aus Uebersetzungen. Man darf wohl die etwas ketzerische Ansicht äußern, daß das sprachliche Gewand für den Schüler den Weg zum Verständnis und zum Genuß eher versperrt, als eröffnet. Natürlich kann eine Uebersetzung niemals die Feinheiten des Originals wiedergeben. Aber man rede uns doch nicht ein, daß der Schüler wirklich zum Verständnis dieser Feinheiten komme. Um dahin zu gelangen, muß man klassischer Philologe von Beruf sein.

Wie steht es denn in Wirklichkeit auf den Gymnasien?

Nach einem jahrelangen, qualvollen Drill gelangt der weitaus größere Teil unserer Gymnasiasten schließlich sprachlich doch nur so weit, daß er mit oft unendlicher Mühe aus dem guten halben Dutzend griechischer Schriftsteller einige Kapitel, Reden, Dialoge, einige Dramen mühsam zusammenstümpert, meist mit Zuhilfenahme der offiziell verbotenen Uebersetzungen. Die sprachliche Form ist viel zu schwierig, als daß die Mehrzahl unserer Gymnasiasten durch die sprachliche Hülle zu einem wirklichen Verständnis des Inhaltes und Erleben des Gehaltes vordringt.

Wilamowitz-Möllendorff sagt im Vorwort zur Oreſtie: Er ſtehe nun ſeit dreißig Jahren mit den griechiſchen Tragikern im vertrauten Verkehr, habe mehrere Male bis zur äußerſten phyſiſchen und pſychiſchen Erſchöpfung um ihr Verſtändnis gerungen und wiſſe doch, wie er das Richtige ſehr oft verfehlt habe. Wie müſſe es da mit dem Verſtändnis von Primanern beſchaffen ſein!

Gegenüber unerfüllbaren idealen Forderungen und dem üblichen ſchönen Selbſtbetrug muß es auch hier wieder erlaubt ſein, auf die Erfahrungen des täglichen Lebens hinzuweiſen. Man nimmt, wenn man ein leidlicher Schüler war, die offizielle Begeiſterung für die Griechen vom Gymnaſium mit ins Leben hinaus. Später greift man hin und wieder noch einmal zum Homer im Original, aber in beſchleunigtem Tempo nehmen die ſprachlichen Kenntniſſe ab, und ſchließlich ſieht man das Fruchtloſe ſeines Bemühens ein. Nach langer Pauſe endlich greifen wir dann zu einer Ueberſetzung. Da geht uns plötzlich eine ganz neue Welt auf. Man merkt jetzt, daß man auf der Schule nicht im entfernteſten zum Verſtändnis des Inhaltes gelangt iſt, und ſieht die Antike in vertiefter Beleuchtung. So iſt es mir wenigſtens gegangen, trotzdem ich den denkbar beſten griechiſchen Unterricht genoſſen habe und meinem verehrten Direktor Hermann Stier lebenslänglich die tiefſte Dankbarkeit dafür bewahren werde. Ich denke, dieſelbe Erfahrung werden auch viele andere in gleicher Weiſe gemacht haben.

So war ich aufs höchſte überraſcht, als ich an einer Realanſtalt zum erſten Male den Homer in der Tertia leſen mußte. Ich ſah dieſer Homerlektüre mit Zweifel und Bangen entgegen — warum eigentlich? — und es wurde ein reiner und großer Genuß für Schüler und Lehrer.

Gewiß iſt die Platolektüre in der Prima etwas Großes, ihr Wert ſoll nicht verkleinert werden. Aber ich kann mich doch nicht annähernd eines ſo überwältigenden Eindrucks von der Schule her entſinnen, wie deſſen, als ich viele Jahre ſpäter in einer ſchönen Ueberſetzung an einem Sonntagmorgen in einem Zuge Apologie und Kriton las. Ich konnte mich der Tränen nicht erwehren und verbrachte den ganzen Tag wie ein Träumender, der etwas ganz Erhebendes erlebt hat. Ein derartiger Eindruck iſt für den, der nicht direkt Gräciſt iſt, durch die Lektüre im Original einfach unmöglich. Dasſelbe dürfte doch wohl für die griechiſchen Tragiker gelten, zu deren wirklichem Verſtändnis und Genuß die meiſten Gebildeten doch wohl erſt ſpäter durch die Ueberſetzungen von Wilamowitz-Möllendorff oder durch moderne Theateraufführungen gelangen.

Die im Voranſtehenden angeführten Kritiken zeigen, daß ſich das ganze Schwergewicht des altſprachlichen Bildungszieles

von der Auffassung der allgemein menschlichen Bildung auch für das Griechentum nach der Seite der historischen Bildung hin zu verschieben beginnt. Sie ist nunmehr das gewichtigste Argument, das der altsprachliche Betrieb der höheren Schulen für die Notwendigkeit und Unentbehrlichkeit seiner Beibehaltung anführen kann. Grade in unseren Tagen, in denen von vielen Seiten gegen das Gymnasium Sturm gelaufen wird, sucht man besonders von seiten der Universitätslehrer immer wieder den Nachweis zu führen, wie stark die historische Kontinuität zwischen den modernen Kulturen des Abendlandes und der Antike sei, daß die gesamten Prinzipien der modernen Wissenschaft ihre Quelle bereits im Altertum hätten, daß daher für wahre Bildung das Studium der Antike unerläßlich sei.

Diese Tatsachen müssen natürlich durchaus zugegeben werden, aber die praktischen Konsequenzen, die man daraus für unser höheres Schulwesen ziehen zu können glaubt, erscheinen doch gradezu phantastisch, wenn man etwas näher zusieht. Zunächst ist der altsprachliche Betrieb unserer Gymnasien einstweilen doch noch keineswegs überwiegend auf den Gesichtspunkt der historischen Bildung eingestellt, sondern auf das Dogma der Gymnasialorthodoxie von der allgemeinen Menschenbildung.

Rücken wir nun aber die Beschäftigung mit dem Altertum unter den Gesichtspunkt der historischen Bildung, so daß die zu lesenden Schulschriftsteller in erster Linie als Quellschriften aufzufassen sind, die uns ein Bild der antiken Kultur verschaffen sollen, so wäre es gradezu vermessen, zu behaupten, daß dieses Ziel auch nur entfernt erreicht würde. Von irgend einem zusammenhängenden Bilde antiker Kultur auf Grund der Schullektüre ist doch im Ernst nicht die Rede. Dazu ist der Kreis der Schulschriftsteller viel zu klein. Es würde dafür eine unverhältnismäßig ausgedehntere Lektüre notwendig sein. Und nun gar erst die quellenmäßig in der Ursprache erarbeitete Auffassung der historischen Zusammenhänge auf der Schule erreichen zu wollen, ist ein ganz unmögliches Ziel. Dazu gehört die Lebensarbeit eines Spezialforschers. Für alle andern kann das Ziel der historischen Bildung und das Verständnis historischer Zusammenhänge nur durch Uebersetzungen erreicht werden; denn hierfür kommt es darauf an, in möglichst kurzer Zeit ein möglichst umfangreiches Quellenmaterial durchzuarbeiten. Dafür ist die Lektüre von Uebersetzungen vollkommen ausreichend. Daneben wird die Lektüre zusammenhängender geschichtlicher und kulturgeschichtlicher Meisterdarstellungen, wie etwa Mommsens römischer, Belochs griechischer Geschichte, Friedländers Sittengeschichte Roms, der Schriften Birts, oder Baumgarten — Poland — Wagners hellenischer und hellenistischer Kultur ein unvergleichlich viel klareres und anschaulicheres Gesamtbild der

antiken Kultur und ihrer Zusammenhänge erstehen lassen, als es für den Laien jemals durch Quellenstudium, das doch nur winzige Ausschnitte geben kann, zu erreichen ist. Gerade durch das Studium solcher Werke wird uns doch meistens nachträglich mit voller Deutlichkeit klar, wie verschwindend wenig der Gymnasialunterricht mit seiner altsprachlichen Lektüre zur Erzeugung eines Bildes antiker Kultur geboten hat. Man kann wohl Budde recht geben, wenn er sagt: „Wir verbauen uns den Zugang zu der geschichtlich wertvollen Gedankenwelt durch das Gerüst der schwierigen fremden Sprache."

Der dritte tragende Pfeiler des fremdsprachlichen Unterrichts ist die Anschauung von seiner besonderen formal bildenden Kraft.

Die moderne Psychologie verhält sich ablehnend gegen die Auffassung von der formalen Bildung, daß der Geist für ein absolutes, abstraktes Können zu allem und jedem an einem bestimmten Stoffe ein für alle Mal gebildet werden könne. Budde bringt eine Reihe gewichtiger Zeugen gegen die Anschauung von der formalen Bildung, die sich aus den Reihen hervorragender moderner Pädagogen noch weiter vermehren läßt.

Schon Herbart äußert sich entrüstet: „Mögen immerhin die Philologen ihre alte Ausrede von der formal bildenden Kraft des Sprachstudiums in die neuesten Phrasen kleiden, das sind leere Worte, wodurch niemand überzeugt werden wird, der die weit größeren bildenden Kräfte anderer Beschäftigungen kennt, und der die Welt mit offenen Augen ansieht, worin nicht wenige und nicht unbedeutende Menschen leben, die ihre geistige Existenz keiner lateinischen Schule verdanken. Als wenn nicht tausend Erfahrungen die bösen Folgen des innerlichen geistigen Müßiggangs bezeugten, die mit der Handhabung der Grammatik und des Lexikons nur gar zu wohl bestehen können."

Die Schüler Herbarts betonen immer wieder, daß eine Fähigkeit, die innerhalb einer ganz bestimmten Vorstellungsmasse ausgebildet ist, sich keinesfalls ohne weiteres bei ganz andersartigen Vorstellungsmassen in gleicher Weise wirksam erweisen werde. Ziller bemerkt, daß die Kraft der Formalbildung nicht einem einzelnen Vorstellungskreise an sich, einem einzelnen Fach- oder Unterrichtsgegenstande oder der Beschäftigung damit zugeschrieben werden dürfe. Man dürfe nicht von Sprachstudien oder von einem einzelnen Sprachstudium ohne weiteres erwarten, es werde das Denken oder die Phantasie im allgemeinen bilden, es werde sich überall bewähren, wo nur gedacht und phantasiert werde, selbst ohne besondere Kenntnis des Stoffes, worauf die Denkgesetze anzuwenden seien. Es wäre nichts als ein Irrtum der Aristotelisch-Wolffschen Theorie gewesen, der von Kants Kritizismus nicht überwunden sei, daß

man allgemeine Kräfte und Vermögen, und zwar einmal vorhandene, in der Seele annahm, die für jeden Stoff in Bereitschaft stehen sollten und durch die allgemeine Geistesgymnastik eines ins Blaue hinein arbeitenden Unterrichts zu voller Stärke ausgebildet würden.

Der Herbartianer Stoy nennt die Anschauung von der Gymnastik des Geistes und der formalen Bildung einen tief eingewurzelten Aberglauben.

Von angesehenen Philologen äußert sich Mager, der Begründer des pädagogischen Archivs, in folgender Weise gegen die philologische Tradition von der formalen Bildung: „Es kann zu den Beweisen für die Verkehrtheit, in welche wir geraten sind, gerechnet werden, daß Tausende von jungen Leuten auf obrigkeitliche Anordnung sieben, acht, ja manchmal zehn Jahre in den gelehrten Schulen mit Lateinisch und Griechisch beschäftigt werden, von denen die meisten nach dem Ende dieser Schulzeit nicht so viel Latein und Griechisch gelernt haben, als in Trotzendorfs oder Sturms Schule ein zwölfjähriger Knabe wußte. Unser Gymnasialwesen ist eine von den großen Lügen, an denen unser Leben krankt. Es ist, als sähe man die Regierungen, die philologischen Schulmänner und die Familien in einem Spiele begriffen, bei dem man übereingekommen ist, sich gegenseitig mit falscher Münze zu bezahlen. Die Unterrichtsbehörden scheinen dem lateinischen und griechischen Unterricht eine Art Zauber zuzuschreiben, der auch dann wirkt, wenn kein sterbliches Auge die Wirkung an dem Objekt, auf welches gewirkt werden soll, bemerken kann. Daß aber die philologischen Schulmänner sich zu diesem Schwank brauchen lassen, daß sie es über sich gewinnen können, ein ganzes Leben hindurch die Tretmühle in Bewegung zu erhalten, ohne daß sie ein anderes Resultat haben, als daß das Rad sich bewegt, das ist vollkommen unbegreiflich. Eine Mühle soll Mehl geben. Kein vernünftiger Mensch wird sich mit dem formalen Erfolg, daß das Rad gedreht wird, wenn kein Mehl erfolgt, beruhigen; unsere philologischen Schulmänner sind aber wirklich bis zu der traurigen Ausflucht gekommen, es sei gar nicht der Zweck des lateinisch-griechischen Unterrichts, daß Lateinisch und Griechisch gelernt wird." (Budde, Deutsches Gymnasium, S. 27.)

Paulsen sagt, daß neun Jahre lang sich im Lateinschreiben üben, nicht um lateinisch schreiben zu können, sondern der formalen Bildung wegen, dem Dreschen leeren Strohes doch allzu ähnlich sehe.

Nach dem Urteil des Altphilologen Kühnast beschließt alle formale Bildung sich in der vollständigen Aneignung eines Materials. Formale Bildung sei ein Schlagwort, dem die große Masse unbesehen folge. Die Abstraktion des Alles-Könnens durch

die formale Bildung führe bei jedem Schritt ihrer Anwendung zum Sophisma. Formale Bildung könne ebensogut am Chinesisch oder Sanskrit erreicht werden.

Als Gegner des Begriffes der formalen Bildung sei noch erwähnt Baumeister, der Herausgeber des Handbuches über die Methodik der einzelnen Lehrfächer, ferner Mathias; desgleichen erklärt Rein ihn als Fabel. Es gebe im allgemeinen gar keine formale Bildung, sondern es wären so viele Arten derselben vorhanden, als wesentlich verschiedene Gebiete geistiger Beschäftigung bestehen.

* * *

Ziehen wir aus dem bisherigen die Folgerungen:

1. Die Anschauung von der formal bildenden Kraft der alten Sprachen begegnet der schärfsten Kritik.

2. Die römischen Schulschriftsteller bieten an allgemein menschlichen und erzieherischen Werten so gut wie nichts. Die neuhumanistische Auffassung von dem nie wieder zu übertreffenden allgemein menschlichen Bildungswert des Hellenentums kann nicht aufrechterhalten werden.

3. Die Forderung, durch fremdsprachliches Quellenstudium ein zusammenhängendes kulturhistorisches Bild der Antike zu vermitteln und die Kontinuität der antiken und modernen Kulturen aufzuzeigen, ist für die höheren Schulen in ihrer jetzigen Form ein unerreichbares Ziel.

* * *

Es soll hier keineswegs der Kampf gegen das humanistische Gymnasium überhaupt geführt werden. Dieser richtet sich vielmehr nur dagegen, daß hier ein möglicher Bildungsweg immer noch eine Monopolstellung genießt, daß zwangsweise der Weg, der für eine geringe Minderheit der natürliche und gegebene wäre, zur Norm gemacht wird. Wenn die höhere Schule wirklich nationale Erziehungsschule werden, wenn sie nicht bloß Fachvorbereitungsschule für Philologen, Juristen, Historiker und Theologen sein will, so kann sie beim besten Willen den Fremdsprachen diese alles beherrschende Stellung nicht mehr einräumen, während eine Ueberfülle anderer Werte und Aufgaben völlig unberücksichtigt bleibt.

Gerade wenn man die Auswahl der Bildungsstoffe recht eindringlich auf ihren erzieherischen, nationalen und staatsbürgerlichen Wert hin beurteilt, so muß das Endurteil über die vorhandenen höheren Schulformen wegen ihres überwiegend fremdsprachlichen Charakters in hohem Grade ungünstig ausfallen.

Das Gymnasium könnte seine Aufgabe als zugleich persönlichkeitsbildende und Fachvorbereitungsschule auf das akademische Hochschulstudium nur dann erfüllen, wenn es als Schülermaterial sprachlich Hochbefähigte hätte und solche, die diese ihrem ganzen Charakter nach nur vorbereitende Art der Bildung nur als Vorstadium und Zugang zu den erst im Universitätsstudium und Beruf zu pflückenden Früchten auffassen. Das ist aber nur für eine kleine Minderheit der Fall. Für die meisten ist die höhere Schule heute doch die Zwangsanstalt, die unerläßliche Durchgangspforte zu den „Berechtigungen" der Reifeprüfung, die Sprachen sind die bittere Pille, die eben geschluckt werden muß, deren Zweck der Schüler nicht einsieht.

Natürlich wäre es etwas Großartiges, wenn das Gymnasium es erreichen könnte, einen weltgeschichtlich so hoch bedeutsamen Ausschnitt wie die antike Kultur quellenmäßig zu erarbeiten. Natürlich steckt in der außerordentlichen Schwierigkeit der alten Sprachen, in dem eingehenden grammatischen Studium ein ganz gewaltiger Wert, was formale Schulung des Geistes und Stählung des Willens anbetrifft, genau so wie das etwa für das Chinesische oder Türkische gelten würde. Aber das hat eben doch auch nur wieder Sinn für eine kleine Minderheit, die mit besonders gerichteter Beanlagung und Befähigung, sowie mit der Neigung, später auf diesem Wege weiter zu schreiten, ihn von vornherein mit Begeisterung und Freude, aber nicht widerwillig einschlägt. Die Gymnasialbildung ist und bleibt eine einseitige Fachvorbildung für bestimmte Hochschulfächer, sie ist ohne die abschließende historisch-philologische Hochschulbildung ein Torso. Wer damit ins Leben hinaustritt, hat wenig gewonnen und viel, sehr viel versäumt.

Wenn man als Beobachter bei manchem Abiturientenexamen sich ein unbefangenes Bild macht, was nun das Endergebnis dieses neunjährigen lateinischen und sechsjährigen griechischen Unterrichts ist, so ist dies nach eigenen Erfahrungen geradezu trostlos und niederschmetternd. Vergleicht man damit das hohe ideale Ziel, das gerade diejenigen aufstellen, die Beibehaltung des altsprachlichen Unterrichts aus Gründen der historischen Bildung fordern, so hat man durchaus den Eindruck, als sei das ganze Bestreben des Gymnasiums im ABC steckengeblieben.

Und um all dieser nicht erreichbaren Ziele willen dieser jahrelange grammatische Drill mit all seinem geisttötenden Drum und Dran, mit seiner alle anderen Fächer erdrückenden Stundenzahl, mit seiner Qual für alle die vielen, die ihrer Anlage und Neigung nach dafür nicht das geringste Interesse aufbringen! Welche Fülle von jugendlicher Frische, Aufnahmefähigkeit, Begeisterung wird durch das Hocken über Grammatik und Lexikon

ertötet! Welche Unehrlichkeit herrscht in dem ganzen Vogel-Strauß-Verfahren, daß die Benutzung von Uebersetzungen zwar offiziell verboten ist, dies aber von der überwiegenden Zahl der mittleren und schwächeren Schüler selbstverständlich doch geschieht. Will man dagegen noch immer die Augen verschließen und die alten Lügen weiterschleppen? Will man noch immer nicht die Konsequenzen ziehen und einsehen, wie bitter not uns eine nationale Erziehungsschule ist, die ihren Bildungsgehalt aus deutschen Bildungsstoffen und nationalen Gegenwartswerten bestreitet?

Zu der herrschenden Stellung der Fremdsprachen im Lehrplan äußert sich Lietz (Die deutsche Nationalschule, Leipzig 1911, S. 36): „Keine Beredsamkeit und Dialektik der Welt wird beweisen können, daß die hier für die einzelnen Fächer festgesetzte Stundenzahl auch nur einigermaßen im Verhältnis zu Wert, Wichtigkeit und Bedeutung dieser Gebiete für die vaterländische Kultur und die Vorbereitung des Jungen für seinen Lebensberuf steht. Was lediglich Hilfsmittel für einige wenige sein darf, ist hier mehr oder weniger für alle an erste Stelle gerückt. Was im Vordergrund und Mittelpunkt des gesamten Bildungsstoffes stehen sollte, nimmt Aschenbrödelstellung ein oder ist überhaupt nicht vorhanden.

* * *

Für den Betrieb der modernen Fremdsprachen gilt im großen und ganzen dasselbe, was über das humanistische Gymnasium bereits gesagt worden ist. Für das Französische und Englische kommen folgende Gesichtspunkte in Betracht: 1. Zweckmäßigkeitsgründe: Die Erlernung der Sprache dient als Vorbildung für Leben und Beruf. 2. Der formal bildende Wert. 3. Der Wert der fremden Kulturen für die historische und allgemein menschliche Persönlichkeitsbildung.

Die Begründer des neuhumanistischen Gymnasiums sahen das Französische nur als Beigabe für das praktische Leben an. Einen besonderen formal bildenden Wert schrieben sie ihm nicht zu. Diese Aufgabe wurde dem Französischen erst später übertragen, als das Dogma von der formalen Bildung unter dem Hegelschen Einfluß so große Bedeutung gewann. Die Kritik über das Wesen der formalen Bildung überhaupt gilt natürlich auch für das Französische.

Was nun die Bedeutung für das praktische Leben anbetrifft, steht denn wirklich die für das Französische auf der Schule aufgewendete Zeit im richtigen Verhältnis zu dem Erfolg? Auch hier liegt ein arges Mißverhältnis vor zwischen aufgewandter Zeit und Kraft einerseits und dem Erfolg der Arbeitsleistung andrerseits, während unendlich Wichtigeres darüber verabsäumt wird.

Im allgemeinen liegt doch die Sache so, daß man eine Fremdsprache am zweckmäßigsten und schnellsten dann lernt, wenn man sie braucht. Der Kaufmann, dem die Kenntnis des Französischen notwendig erscheint, wird es in ganz unverhältnismäßig kürzerer Zeit lernen, als dies auf der Schule der Fall ist. In wenigen Monaten wird man im allgemeinen die Sprachkenntnisse erwerben, die nötig sind, um sich in dem betreffenden fremden Lande verständigen zu können, und man wird dann an Ort und Stelle in kurzer Zeit seine Sprachkenntnisse zu einem Grade vervollkommnen, den die Schule nie erreichen konnte. Wie mancher Wissenschaftler sieht sich plötzlich in die Notwendigkeit versetzt, eine ihm bisher nicht bekannte Fremdsprache schnell zu erlernen, weil sie für die Lektüre wichtiger Literatur seines Forschungsgebietes nötig ist. Einige Wochen genügen da im allgemeinen, dieses Ziel zu erreichen.

Für unsern Handel hat doch z. B. das Spanische mindestens dieselbe, wenn nicht größere Bedeutung als das Französische. Niemandem fällt es ein, Spanisch als obligatorisches Lehrfach für die höheren Schulen zu fordern. Wer selbst einmal in reiferen Jahren eine neue Fremdsprache gelernt hat, weiß aus Erfahrung, in wie unverhältnismäßig viel kürzerer Zeit sich das gleiche Ziel erreichen läßt, wofür auf den höheren Schulen lange Jahre nötig sind. Wir fangen auf den höheren Schulen viel zu früh mit dem fremdsprachlichen Unterricht an, und dieser sollte keinesfalls eher einsetzen, als etwa in der jetzigen Untertertia, bzw. dem sechsten oder siebenten Schuljahr.

Zu Goethes Zeiten war das Französische die internationale Weltsprache. Diese Bedeutung hat es inzwischen verloren, das Englische ist an seine Stelle getreten. Also auf Zweckmäßigkeitsgründe läßt sich die Notwendigkeit, das Französische unbedingt beizubehalten, nicht stützen. Dafür ist ferner auch der Kreis derer, die das Französische später wirklich notwendig gebrauchen, viel zu gering, um diese Vorbildung im Interesse einer geringen Minderheit der Gesamtheit der Gebildeten aufzuzwingen.

Aber auch hier wird eingewendet werden, daß ja nicht die bloße Zweckmäßigkeit der Hauptgrund für die Erlernung der Sprache ist, sondern daß diese in erster Linie dazu dienen soll, in die betreffende fremde Literatur und Kultur einzuführen und so der allgemein menschlichen und historischen Bildung zu dienen, daß also auch hier das Ziel ein humanistisches ist.

Ist nun in der Tat der Bildungsgehalt und Wert der französischen Kultur derart, daß ihr Studium in der Originalsprache für uns Deutsche unentbehrlich erscheint? Die französische Mentalität ist grundverschieden von der deutschen. Kann der französisch-romanische Geist von unseren deutschen Jungen als etwas

Großes und Erhebendes erlebt werden? Ist nicht die romanische Ethik eine ganz andere als die deutsche? Behält nicht die französische Kultur — bei aller Bewunderung, die wir ihr entgegenbringen können — etwas Kaltes und uns Wesensfremdes? „Bewunderung ist ein kalter Affekt," sagt schon Lessing, der dieses uns Wesensfremde so tief empfunden hat. Kann ein deutscher Jüngling in der französischen Kultur seine Leitsterne und Ideale finden? Kann der französische Unterricht wirkliche Begeisterung erwecken?

Wilhelm Raabe bekennt, daß er es in seinem Leben nie fertig gebracht habe, eines der schwülstigen französischen Trauerspiele zu Ende zu lesen.

Um aber das, was an ewigen und unvergänglichen Werten in der französischen Kultur enthalten ist, für unsere Bildung auszuschöpfen, dafür genügen für die große Menge der Gebildeten wahrlich Uebersetzungen vollkommen. Wir begnügen uns für Dante, Calderon, Cervantes doch auch damit. Keinem Menschen fällt es ein, es dort als Mangel zu empfinden. Dasselbe gilt für unsere Beschäftigung mit der russischen Literatur, mit Tolstoi, Turgenieff, Dostojewski, Gorki. Nicht anders verhält es sich mit Ibsen, Strindberg usw. Und nun erst Shakespeare! Erscheint er uns, die wir ihn doch meist nur in Uebersetzungen lesen und in deutschen Theateraufführungen sehen, nicht völlig als ein nationaler Geistesheros?

Also auch hinsichtlich des Französischen halten die Gründe nicht stand, die seine Beibehaltung im Unterricht zur Notwendigkeit machten.

Aber, so wird eingewendet werden, nur der Vergleich mit fremdem Wesen führt zur Erkenntnis des eigenen. Die eigene Sprache und Kultur wird uns nur durch Kenntnis der fremden und Vergleichung mit ihr klar. Wir gehen nicht so weit, die Berechtigung dieses Gesichtspunktes ganz zu leugnen und halten die durch fremdsprachliches Quellenstudium erworbene Kenntnis einer Fremdkultur für wertvoll, um das Bewußtsein für das Besondere und die Eigenart der nationalen Kultur zu erzeugen. Die völlige Selbstgenügsamkeit und Beschränkung auf die lediglich nationale Kultur würde die große Gefahr in sich bergen, daß diese in Vereinsamung und zu stark ausgeprägte Absonderung gerät, daß ihr die befruchtenden Quellen internationalen Zusammenhanges zu spärlich fließen. Aber für diesen Zweck dürfte eine Fremdsprache ausreichend sein, an der alle prinzipiellen Bildungswerte des fremdsprachlichen Bildungsgutes entwickelt werden, während bei dem jetzt herrschenden System dieser gleiche Prozeß doppelt oder dreifach wiederholt wird und infolge der Beschäftigung mit lauter Fremdkulturen die eigene gänzlich vernachlässigt wird.

Das Englische erscheint für diesen Zweck am meisten geeignet. Seine Kenntnis ist wünschenswert durch den ungemein praktischen Gesichtspunkt, daß Englisch als moderne Weltsprache eine alle anderen Sprachen weit überragende Bedeutung hat.

Das Französische wäre in diesem Falle zum wahlfreien Fache zu machen.

Das schließt natürlich nicht aus, daß Französisch, wo es die Umstände angezeigt erscheinen lassen, die obligatorische Fremdsprache sein kann und das Englische wahlfrei gelehrt wird.

In jedem Falle wird Latein in den Oberklassen als wahlfreies Fach zu lehren sein. Denn obwohl eine zunehmende Delatinisierung unserer Kultur vor sich geht und weiter zu erstreben ist, so ist unsere gegenwärtige Kultur doch zurzeit noch derartig mit Latein durchsetzt, daß jede höhere Schule ihren Zöglingen die Möglichkeit bieten muß, das Latein zu erlernen.

Den Abschluß dieser Betrachtungen möge der bekannte Ausspruch Goethes bilden: „Was das Griechische, Lateinische, Italienische, Spanische anbetrifft, können wir die vorzüglichsten Werke dieser Nationen in Uebersetzungen lesen, daß wir ohne besonderen Zweck nicht Ursache haben, auf die mühsame Erlernung jener Sprachen viel Zeit zu verwenden.“

Kapitel VI.

Mängel der höheren Schule infolge des Uebergewichtes der Fremdsprachen.

Welche Folgen hat das Ueberwiegen der Fremdsprachen im Unterricht gehabt?

Wir haben drei Typen von höheren Schulen, die alle die Beschäftigung mit 2—3 Fremdkulturen zum beherrschenden Bildungs- und Organisationsprinzip machen. Wo aber bleibt im deutschen Vaterland die höhere Schule, in der die eigene nationale Kultur zum Mittelpunkt der Bildung gemacht wird, die Schule, in welcher der Weg zum eigenen Wesen nicht erst über das Fremde geht?

„Daß man deutsches Wesen nach seinen wesentlichen Seiten an einem anderen Volksleben entwickeln soll, ist ja schon immer etwas Ungeheuerliches gewesen. Nach dem Krieg wird es eine Unmöglichkeit sein," sagt Gaudig in seinem Buch: Deutsche Schule, deutsches Volk.

Für uns Deutsche war das Eigene ja schon immer „nicht weit her". Es ist doch erstaunlich zu bemerken, von wie einschneidender Bedeutung die Ueberschätzung des Fremden auf die Gestaltung des höheren Unterrichts geworden ist, so daß wir eine „deutsche" höhere Schule noch nicht haben. Für die Schule gibt es nun einmal keinen andern Weg zu deutschem Geist und deutscher Kultur als über die Fächer Deutsch und Geschichte im weitesten Sinne. Und das Stundenverhältnis?

Am Gymnasium entfallen auf Deutsch und Geschichte in den Tertien insgesamt 4, in den Oberklassen 6 Wochenstunden. Demgegenüber stehen 16 fremdsprachliche Stunden! In diesen nackten Zahlen liegt die ganze Leidensgeschichte deutscher Bildung aus deutschem Geist eingeschlossen.

Man mag die Sache drehen und wenden, wie man will, man mag noch so oft behaupten, jede Stunde sei eine deutsche Stunde, oder die Stundenzahl mache es nicht, es käme nur auf den Geist des Unterrichts an und ähnliches mehr. Das sind bloße Redensarten! Sie beweisen nur, daß diejenigen, die sie machen, kein entferntes Verständnis haben für die unerschöpflichen Bildungswerte, die in unserer deutschen Kultur beschlossen liegen.

Ist denn also die deutsche Kultur weniger wertvoll als andere Kulturen, weil man ihren Bildungswert zur Erziehung von deutschen Jünglingen nicht für ausreichend hält?

Steht die deutsche Kultur irgendeiner anderen an Gehalt und Tiefe nach? Ist es für uns nicht selbstverständlicher Glaube, daß sie darin allen anderen gleichkommt oder sie übertrifft? Kann das Römertum in dieser Hinsicht mit ihr auch nur entfernt den Vergleich aufnehmen?

Ist nicht durch die Namen Luther, Goethe, Kant, Beethoven der deutsche Geist zur Absolutheit erhoben?

Hat nicht seit Goethes Tagen deutscher Geist in Wissenschaft, Technik und Wirtschaft eine Entwicklung mit Riesenschritten genommen und eine schier unerschöpfliche Ausweitung und Vertiefung erfahren? Glauben wir nicht, daß deutsche Bildung und deutsche Wissenschaft in der Welt an erster Stelle stehen?

Schon Goethe meinte: „Es ist vielleicht keine Nation geeigneter, sich aus sich selbst zu entwickeln als die Deutsche." In wieviel erhöhterem Maße gilt dieses Wort erst heute? Auf welchen Gebieten geistigen Seins brauchen wir denn heute unbedingt fremde Kulturen? Haben sie uns irgend etwas Wesentliches zu bieten, das wir nicht im Eigenen in gleicher Vollwertigkeit hätten? Brauchen wir fremde Wissenschaft, fremde Philosophie, fremde Literatur und bildende Kunst zur Erziehung unserer Jugend, weil es uns daran fehlte? Ist nicht das, was an ewigen Werten in vergangenen und fremden Kulturen enthalten ist, gerade von dem deutschen Geist längst eingeschmolzen?

Und immer fehlt noch die höhere Schule, die den deutschen Geist als vollwertig für die Erziehung anerkennte, die es wagte, deutsche Bildung aus deutschem Geist zu bestreiten.

Das wird späteren Geschlechtern schwer verständlich erscheinen und ist nur erklärlich aus der Macht des Trägheitsgesetzes. Als das humanistische Gymnasium geschaffen wurde, gab es noch keine deutsche Kultur. Seitdem hat eine völlige Umwandlung aller kulturellen und politischen Verhältnisse stattgefunden, wir haben eine deutsche Kultur, gegen deren Dimensionen die Bedeutung der antiken Kultur verschwindend ist. Aber dieser ungeheure Wandel wird von der höheren Schule noch immer ignoriert. Noch haben wir nicht die Schulform, die sich diesen Tatsachen anpaßte.

* * *

Wenn wir absehen von dem siegreichen Eindringen der Naturwissenschaften in die moderne Bildung, wie schreiend ist das, was wegen des fremdsprachlichen Uebermaßes die höhere

Schule bisher in ihrer nationalen Erziehungsaufgabe nicht hat leisten können.

Wenn der Gymnasialabiturient die Schule verläßt, sieht er sich ratlos und weltfremd der ungeheuren Problematik seiner Zeit gegenüber. Zum Verständnis des ihn umströmenden Lebens seiner Gegenwart hat ihm die Schule so gut wie nichts geboten; nichts für das Verständnis der Literatur und Kunst, Philosophie, Volkswirtschaft, Politik.

Die materiellen und geistigen Grundlagen des neuen deutschen Reiches liegen in der Hauptsache im 19. Jahrhundert. Der fabelhafte Aufstieg in Wissenschaft und Technik, in Handel, Wirtschaft und Politik fällt in die Zeit nach unseren Klassikern. Davon hat die Schule fast nichts geboten. Das ist eine nicht abzuleugnende Fundamentaltatsache. Statt dessen wies die Schule dem Zögling als geistige Weideplätze zeitentlegene geschichtliche Fernen an und fremde Kulturen mit z. T. dürftigen Inhalten, aber wenig Fleisch von seinem Fleisch und Blut von seinem Blut. Man plagte ihn mit formaler Schulung an Stoffen, bei denen seine Seele fror. Man bot ihm Livius und Cicero, Demosthenes und Thukidides, aber man bot ihm keine Lektürestoffe, die in die Probleme seiner Zeit getaucht sind. Man führte ihn nur ganz fragmentarisch in die Gedankenwelt der Geistesgroßen, die seine eigene Sprache sprechen, die Künder der Probleme seiner Zeit und Offenbarer des Geistes seines Volkes sind. Die Folge davon ist, daß „die suchende Seele des ins Leben tretenden jungen Menschen von neuem anfangen muß, die Leitsterne seines Weltlebens erst mühsam zu entdecken," wie Sprengel es schön und treffend ausdrückt. (Norrenberg a. a. O. Deutsch.)

Freilich, so mancher wird diese lähmende Entdeckung überhaupt nicht machen. Mit Ueberheblichkeit auf Grund seiner „abgeschlossenen" „klassischen" Bildung beginnt er sein Fachstudium; ohne rechts und links zu blicken, absolviert er seine Examina und macht seine Karriere als einer jener massenhaften unerträglichen Bildungsphilister, denen das Wesen ihrer eigenen Zeit ein Buch mit sieben Siegeln ist. Sie spüren nichts von der Gewalt ringender Geistesmächte, sie sehen nicht die Vielgestaltigkeit des Geistes, der sie in tausend Formen umwebt. Steril und unbeweglich in ihrer geistigen Struktur, lehnen sie mit engen Gesichtspunkten und traditionellen Schlagworten alles das ab, was sie nicht verstehen. Das ist der Philister, wie Goethe ihn charakterisiert: „Er negiert nicht nur andere Zustände, als der seinige ist, er will auch, daß alle übrigen Menschen auf seine Weise existieren sollen."

Leider ist dieser Typ gerade unter akademisch Gebildeten häufig genug anzutreffen.

Wir sind nicht so phantastisch, zu glauben, den Philister durch eine veränderte Schule gänzlich ausrotten zu können. Aber es ließe sich doch wohl vieles bessern. Es ist eben Glaubenssache, wenn man hofft, daß eine Schule, die in ganz anderer Weise als bisher die Fülle deutscher Geisteswerte in die Seelen pflanzt, auch einen veränderten Menschentyp schaffen könnte.

* * *

Was weiß der Abiturient im allgemeinen von der Literaturgeschichte des 19. Jahrhunderts? Die offizielle Schulbetrachtung führt ja gewöhnlich von den Merseburger Zaubersprüchen bis zu Goethes Tod. Was dann kommt, ist „modern". Die Lehrpläne und Lehraufgaben schreiben noch vor: „Die Behandlung von Kleists Prinz von Homburg und im Anschluß daran einen Ausblick auf die Entwicklung und Bedeutung der romantischen Dichtung." Dann kommt der große literaturgeschichtliche Urnebel im Kopf des Abiturienten, der in sehr vielen Fällen wohl bis an sein Lebensende bleibt, besonders wenn die Richtung des Berufes die weitere Beschäftigung mit der Literatur hindert oder der Wohnort in einer kleinen Stadt den Einfluß des Theaters nicht zur Geltung kommen läßt.

Jedenfalls kommen die allerwenigsten gebildeten Männer zu einem geschichtlich begründeten Verständnis der Literatur des letzten Jahrhunderts und der Gegenwart. Daher stammt auch die Ratlosigkeit gegenüber literarischen Neuströmungen und der daraus sich ergebende ablehnende Standpunkt, der in den meisten Fällen doch lediglich aus der mangelnden Kenntnis von der historischen Bedingtheit der geistigen Strömung entspringt.

Ich habe auf dem Gymnasium beispielsweise Namen wie: Gottfried Keller, Conr. Ferd. Meyer, Stifter, Storm, Droste-Hülshoff, Hebbel, Möricke, Hauptmann, Raabe nie gehört, von ihren Werken nichts gewußt, trotz des wundervollen Deutschunterrichts unseres Direktors Stier.

Als wir Kleinstadtprimaner dann einmal heimlich einer Aufführung von Sudermanns „Heimat" in einem Wandertheater beiwohnten und mit glühender Erregung den Blick in eine ganz neue Welt taten, erhielten wir alle eine Stunde Arrest. Was ist der Erfolg? Daß mancher nachher kritiklos irgendwelcher literarischen Sensationsrichtung verfällt. So entsinne ich mich, daß ich mit unserm lieben Studentenvater, dem Hallenser Historiker Gustav Droysen, allen Ernstes eine Nacht darüber debattiert habe, ob Sudermann oder Goethe der Größere sei. Ich war für Sudermann, er für Goethe.

Die Literatur ist der getreueste Spiegel der geistigen Strömungen der Zeit. Fehlt jegliche Kenntnis der Literatur eines ganzen Jahrhunderts, so fehlt damit auch der wichtigste Schlüssel zum Verständnis der übrigen Kultur. Das bleibt uns die höhere Schule gänzlich schuldig.

* * *

Bis vor kurzem gelangte der Geschichtsunterricht gewöhnlich nur bis zur Zeit der Freiheitskriege. Was darüber hinaus lag, war ein großes Vakuum. Von einer Revolution 1848, vom Kriege 1870, von Bismarck, von einer orientalischen Frage haben wir Aelteren wohl meist auf der Schule nichts gehört. Daß dagegen 3 Wochen für die Behandlung der Samniterkriege verwandt werden, soll auch heute noch vorkommen. Durch den Geschichtserlaß vom 2. September 1915 ist nun ja eine Wandlung eingetreten, insofern die neueste Geschichte stärker betont wird und der Oberprima die Behandlung der Zeit vom Tode Friedrichs des Großen bis zur Gegenwart zugewiesen ist.

Das letzte Jahrhundert hat eine völlige Umwandlung aller politischen und kulturellen Verhältnisse, einen ungeheuren Zuwachs an wirtschaftlichen und sozialen Problemen gebracht, neue Reiche sind entstanden, eine völlige Veränderung der psychischen Gesamthaltung der modernen Nationen ist eingetreten. Von diesen Dingen erfuhr ja der Schüler meistens nichts.

Was kannte er ferner von den Werken unserer klassischen Geschichtsschreiber? Sind nicht Ranke, Mommsen, Treitschke, Sybel für die meisten bloße Namen ohne Inhalt geblieben? Gilt dasselbe nicht auch für Bismarcks Reden, seine „Gedanken und Erinnerungen"?

Diese Fülle notwendiger Aufgaben wird der Geschichtsunterricht eines Jahres mit 3 Wochenstunden auch in Zukunft nicht bewältigen können. Dazu wird ein längerer Zeitraum nötig sein, der durch Beschneidung am Stoff unwichtigerer Epochen gewonnen werden kann.

* * *

Die bisherige höhere Schule hat es nicht für nötig befunden, den Schüler mit staatsbürgerlichen und volkswirtschaftlichen Kenntnissen irgendwelcher Art auszustatten. Zusammenhängendes Wissen über den eignen Staat, seine Verfassung und Einrichtungen, über Recht und Wirtschaft, den sozialen Aufbau der Volksgemeinschaft usw. fehlt dem abgehenden Schüler meist völlig. Eine systematische Einsicht in das staatliche und wirtschaftliche Gegenwartsbild ist nicht einmal im bescheidensten Maße vorhanden. Eigentlich ist es doch etwas Groteskes, daß ein junger Mann wohl die altgriechischen Dialekte genau kennt, die Gesetze und Verfassung der römischen Republik am Schnürchen

weiß, aber womöglich Reichstag und Landtag nicht auseinanderzuhalten wußte, über den Unterschied von Zivilprozeß und Strafprozeß bestimmt ahnungslos war, bzw. noch ist.

Für einen demokratischen Staat ist ein besonderer volkswirtschaftlicher und staatsbürgerlicher Unterricht etwas ganz Unerläßliches und eine nicht mehr abzuweisende Forderung. Die neue Verfassung sieht ihn in § 148 als Lehrfach auf allen Schulgattungen vor.

* * *

Erdkundliche Belehrung hört auf dem Gymnasium und Realgymnasium in der Untersekunda überhaupt auf, an der Oberrealschule ist ihr eine Wochenstunde zugewiesen. Das ist wohl eine der gröbsten Unterlassungssünden der höheren Schule. Es ist doch eigentlich kaum nötig, darauf hinzuweisen, welche überragende Bedeutung der Erdkunde zufällt, wenn es sich darum handelt, ein Weltbild der Gegenwart zu erzeugen.

Die Kenntnis von Staat und Bodenerzeugnissen, Volk, Gesellschaft und Wirtschaft der andern Völker des Erdballs, die ganze internationale Verflochtenheit des eigenen Volkes in Handel und Industrie, Wirtschaft, Politik, Verkehr, Ausfuhr und Einfuhr, Weltpolitik und Welthandel gehört in den Rahmen des erdkundlichen Unterrichts.

Und von all diesen Dingen erfährt also der Schüler in den entscheidenden Oberklassen nichts oder so gut wie nichts. Muß eine derartig weltfremde Bildung nicht schlechthin als unerträglich bezeichnet werden?

Die Reife in den Fragen der äußeren Politik steht in engster Wechselwirkung mit dem Maß erdkundlicher Bildung.

Welche beängstigende Unkenntnis geographischen Wissens hat der Krieg an den Tag gebracht? Welche kindlich naiven Auffassungen in der falschen Abschätzung von Größen- und Machtverhältnissen der Staaten, welche Selbstüberschätzung und völlige Verkennung der Verhältnisse der andern Staaten waren doch etwas ganz Normales bei uns im Volk, in der Presse, bei den leitenden Kreisen!

Wenn auf viele eine neue Kriegserklärung, selbst die Amerikas, gar keinen Eindruck machte, was liegt da anderes zugrunde als völliger Mangel an geographisch-politischem Wissen und erdkundlicher Phantasie? Man darf wohl die Frage aufwerfen, ob das Geschick Deutschlands nicht vielleicht eine andere Wendung genommen hätte, wenn unsere Zeit bereits ein ganz anders politisch-geographisch erzogenes Geschlecht vorgefunden hätte.

* * *

Zusammenfassend können wir sagen, daß die höhere Schule die Forderung, in das Verständnis der Gegenwart einzuführen, gründlich schuldig bleibt. Die historische Betrachtungsweise bleibt allzusehr in früheren Geschichtsperioden stecken; sie bricht auf den meisten Gebieten ab, ohne bis zu dem Bilde der Gegenwart gelangt zu sein, und so knüpfen sich die Fäden: Schule und Leben nicht zusammen. Es bleibt auf den verschiedensten Gebieten jene Lücke, die später von vielen ehrlich strebenden Deutschen so peinvoll empfunden wird. Diese Lücken auszufüllen, fehlt den meisten später Zeit und Gelegenheit. So trägt die Schule zu ihrem Teil mit an der Schuld, das Bild des Wirrwarrs und der geistigen Zerrissenheit, des Sich-nicht-Verstehens und Aneinandervorbeiredens zu vermehren, ein Zustand, dem eine allseitig historisch gerichtete Bildung doch ein wenig entgegenzuarbeiten vermöchte. Denn nur, wo die Einsicht in das Werden des bestehenden Zustandes vorhanden ist, tritt das Verständnis für anders Geartetes, für andere wirtschaftliche, geistige und religiöse Bedürfnisse ein. Historische Bildung schützt vor blinder Parteipolitik und Parteihaß, sie erzeugt Toleranz. Wer möchte leugnen, daß diese uns Deutschen bitter not tut? Wer möchte bestreiten, daß hier die höhere Schule eine große Aufgabe hat, Menschen mit solcher historischen Bildung zu erziehen?

* * *

Wenn also die Forderung: Erziehung zum Verständnis der Gegenwart durchaus unerfüllt blieb, wie steht es mit der Erziehung zum d e u t s c h e n Menschen, zum Menschen mit lebendigem Nationalgefühl und einem deutschen Kulturbewußtsein, das auf tiefer Liebe zu deutscher Sitte und Art, deutscher Heimat, deutscher Sprache und Literatur, deutscher Kunst und deutschem Glauben beruhte?

Das Ziel, das die Lehrpläne stecken, ist doch recht eng: „Fertigkeit im richtigen mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Muttersprache, Bekanntschaft mit den wichtigsten Abschnitten der Geschichte unserer Literatur an der Hand des Gelesenen und Belebung des vaterländischen Sinnes, insbesondere durch Einführung in die germanische Sagenwelt und in die für die Schule bedeutsamsten Meisterwerke unserer Literatur."

Zur Pflege des „vaterländischen Sinnes" wurde auf den höheren Schulen vor dem Kriege ja allerhand getan an vaterländischen Feiern und ähnlichen Veranstaltungen. Aber alles das bewegte sich doch immer in einer gewissermaßen traditionellen Phraseologie, im Mittelpunkt stand dabei die Person des Monarchen. Dieser „vaterländische Sinn" hatte etwas Konventionelles, er war nicht in der tiefsten Seele verwurzelt und für viele hatte die Form des offiziellen deutschen Patriotismus oft wohl etwas Peinliches, wenn nicht Verletzendes.

Hat die höhere Schule es vermocht, bei ihren Zöglingen eine tiefe Liebe zu allem, was deutsch ist, zu erzeugen? Nicht als ein offiziell zur Schau getragenes Gewand bei Kriegervereinsfesten und Kommersen, sondern hat sie das Vaterlandsgefühl zu einem wesenhaften Bestandteil jeder deutschen Seele zu machen gewußt?

Wir wissen alle, daß uns Deutschen ein solches Nationalgefühl gefehlt hat, wie es beim Engländer, Polen, Italiener etwas Selbstverständliches ist, wie wir es beim Gespräch mit dem einfachen französischen Bauern in elementarer Kraft sich auswirken fühlen. Während des Krieges durften wir glauben, auf dem Wege zu solchem Nationalgefühl zu sein. Seit Deutschlands Zusammenbruch wissen wir wieder mit trauriger Klarheit, daß von einem Nationalgefühl in diesem Sinne bei uns noch keine Rede ist. Vielleicht können wir hoffen, es in jahrzehntelanger Arbeit aufzubauen. Das geht aber nur auf dem Wege über die nationale Erziehungsschule, die etwas wesentlich anderes ist als unsere bisherigen Gymnasien.

Man mag mit Menschen- und Engelszungen den Wert des humanistischen Gymnasiums und seiner Verwandten preisen, das kann nicht die Tatsache aus der Welt hinweg disputieren, daß die Hauptschuld für das schwache Nationalgefühl in der Organisation unserer höheren Schulen zu suchen ist. Daß unsere gebildeten Schichten — und das ist immer das Entscheidende — so vielfach dem Nationalen innerlich fremd gegenüberstanden, hat seinen Grund z. T. darin, weil uns die Schule fehlte, die das Deutschtum, deutsche Kultur und deutschen Geist in den Mittelpunkt stellte. Was unsere höheren Schulen in dieser Richtung bisher boten, waren doch nur kümmerliche Bruchstücke.

Daß die unerschöpfliche Fülle von Bildungswerten deutscher Vergangenheit und Kultur, deutscher Geschichte, deutschen Geistes und Glaubens, deutscher Kunst und deutscher Heimat breit und tief in die Seelen der Jugend gesenkt werde — das ist der Weg zum Nationalgefühl. Das ist bisher nicht geschehen. Noch immer nicht hat man den Schritt zu einer Schulform gewagt, die ihre Bildung vorwiegend aus deutschem Geist bestreitet. Sehr treffend und anschaulich äußert sich Schumann (a. a. O. S. 54 f.) über „deutsche Bildung“: „Lebensbeschreibungen deutscher Männer gehören in die deutschen Lesebücher. Nennen wir nur beispielsweise ein paar Dutzend Namen, deren Träger jedem Deutschen geläufig sein, deren Leben und Bedeutung ihm vertraut sein, die er aus voller Kenntnis lieben müßte, wenn er ein Deutscher, nicht ein griechisch-römischer Renaissance-Allerweltsmensch sein soll: Dürer, Holbein, Cranach, Kraft, Stoß, Vischer, Chodowiecky, Graff, Schadow, Dannecker, Rauch, Schinkel, Schwind, Rietschel, Richter, Schnorr, Pöppelmann, Schlüter, Bähr, Semper, Wallot, Menzel, Böcklin, Klinger; Händel, Bach, Gluck, Mozart, Haydn,

Beethoven, Schubert, Schumann, Weber, Lortzing, Wagner, Brahms; Gutenberg, Böttger, König, Senefelder, Bessel, Gabelsberger; Fugger, Pirkheimer; Kepler, Kopernikus, Guericke, Euler, Herschel, Frauenhofer, Gauß, Bessel, Wöhler, Dove, Siemens, v. Mayer, v. Weber, Bunsen, Helmholtz, Du Bois-Reymond, Virchow, Koch, Röntgen; Beheim, Peutinger, Münster, Merkator, Merian, Ritter, Peschel, Kirchhoff, v. Buch, Humboldt, List, Thär, Liebig, Rohlfs, Reis, Nachtigal, Emin-Pascha, Wißmann, Schliemann, Stephan, Krupp, Thomastus, Seume, Möser, Arndt, Jahn, Fichte, Jacob und Wilhelm Grimm usw. usw. —, so lang die Reihe ist, so ist sie längst noch nicht erschöpft, fehlen doch noch z. B. die Dichter, die aber nicht genannt zu werden brauchen, weil sie in jeder Literaturgeschichte genügend behandelt werden; ferner aber fehlen die großen Erzieher, die Geschichtsschreiber, die hervorragenden Juristen, Theologen, Techniker, Ingenieure, Aerzte, Philosophen, Kaufleute, Feldherrn und Staatsmänner, der verdienten Frauen, deren wir genügend aufzuweisen haben, nicht zu vergessen. Sollten diese großen Deutschen und viele andere nicht viel würdiger sein, von deutschen Frauen und Männern gekannt zu werden, als die Feldherren der Griechen und Römer, die der armselige Cornelius Nepos ihnen jetzt schmackhaft machen soll?“

Mancher wird mit mir vielleicht schamhaft bekennen, daß ihm der eine oder andere Name der obigen Reihe nie zu Ohren gekommen ist.

Als Gegenstück möge eine andere Reihe dienen, die uns in die Welt des deutschen Tertianers versetzt; sie ist von wenigen Seiten eines lateinischen Uebungsbuches willkürlich zusammengelesen: Leonidas, Themistocles, Antiochus, Numa Pompilius, Romulus, Remus, Cimon, Elpinice, Kallias, Marius, Sulla, Quintus Fabius Maximus, Phocion, Ancus Martius, Lucumo, Demaratus, Arruns, Phöbidas, Pausanias, Masinissa, Dumnorix, Tubero, Ligarius, Fabricius, Atticus, Diodotus, Roscius, Philolaus, Agesilaus, Apollodor (ein gewisser!).

* *
*

Was leisten unsere höheren Schulen für das dritte Ziel, das wir oben aufstellten: die Erziehung zum Menschen mit metaphysisch gerichteter Grundhaltung? Wo ist der Raum dafür, die „spekulative Auffassung der Dinge zu stärken und dem Bedürfnisse der Zeit, die Ergebnisse der verschiedensten Wissenszweige zu einer Gesamtanschauung zu verbinden, in einer der Fassungskraft der Schüler entsprechenden Form entgegenzukommen“, wie die Lehrpläne es als wünschenswert bezeichnen?

Die geistige Gesamtverfassung des Jünglings, wenn er die höhere Schule verläßt, ist im allgemeinen von einem leidenschaftlichen Erkenntnisstreben beherrscht. Dieses geht noch auf das große Ganze von Welt und Leben, wie Goethe den Schüler sagen läßt:

Ich wünsche recht gelehrt zu werden
Und möchte gern, was auf der Erden
Und in dem Himmel ist, erfassen,
Die Wissenschaft und die Natur.

Der jugendliche Geist kennt noch nicht die entsagungsvolle Beschränkung wissenschaftlicher spezialistischer Kleinarbeit. Sein Interesse ist im allgemeinen nicht irgendwelchen Spezialproblemen zugewandt, sondern er möchte „erkennen, was die Welt im Innersten zusammenhält". Er ist sich selbst Problem, das Göttliche rüttelt an den Pforten seiner Seele. Religiöse Fragen rühren ihn bis ins Innerste auf, er möchte das große, brausende Leben, an dessen diesseitigem Gestade er jetzt steht und in das er hinaussteuert, in seinem geistigen Gehalt verstehen; er möchte die Formeln finden zur Entschleierung der Rätsel des Daseins. Es ist die kosmisch-metaphysische Richtung dieses Lebensalters.

Durch unsere Zeit geht seit einigen Jahrzehnten eine erhöhte Sehnsucht und verstärkte Hinneigung zur Philosophie, und zwar ist eine Abkehr vom bloßen Positivismus und eine Hinwendung zur Lehre von den Werten bemerkbar. Die Metaphysik steigt wieder in der Achtung. Das Suchen der Zeit geht auf Weltanschauung. Diese Zeitbewegung wird durch die furchtbaren Rätsel, die uns die Ereignisse der trostlosen Gegenwart aufgeben, sicherlich noch eine weitgehende Vertiefung erfahren, zumal die überlieferten Dogmen der Kirche den meisten Befriedigung nicht mehr gewähren können. Wir fühlen es, daß Riesenhaftes und Uebergewaltiges um uns herum geschieht, daß alles Alte erschüttert ist. Erdbebenartig kündet sich ganz Neues, Unerhörtes an. Da wird die Seele zu den großen Rätselfragen getrieben, nach Ziel und Bedeutung des Daseins, nach dem Sinn des weltgeschichtlichen Geschehens überhaupt. Mehr denn je sieht sich der einzelne dazu gezwungen, sich mit diesen Problemen auseinanderzusetzen, um seine feste Stellung gegenüber der Wirklichkeit zu finden. Und die riesenhaften Zukunftsforderungen, die an unser Volk gestellt werden, erheischen mehr denn je ein Geschlecht mit vertiefter philosophischer Bildung. Mehr denn je ist es erforderlich, daß jeder einzelne zur Persönlichkeit werde, und Persönlichkeit ist nicht denkbar ohne ausgeprägte Lebens- und Weltanschauung. Dazu ist eine wissenschaftliche Einführung in die großen Weltanschauungsfragen und -probleme nötig. Das kann aber nicht durch gelegentliche Hindeutungen und Zufallswirkungen

geſchehen, ſondern muß das auf methodiſchem Wege zu gewinnende, übergreifende Ziel der nationalen Erziehungsſchule ſein. Darauf muß das Schwergewicht im Unterricht der Oberklaſſen liegen. Nur dann können wir hoffen, ein vertieſteres und ernſteres Geſchlecht heranzubilden, dem die ganze Problematik des Daſeins aufgegangen iſt. Betrachte man doch unſere heutigen Gebildeten. Wie wenige bringen es im allgemeinen zu einer wiſſenſchaftlich begründeten Weltanſchauung! Das iſt doch auch einer der Gründe des geiſtigen Wirrwarrs unſerer Zeiten, daß es ſo vielen, die der offiziellen Religion fremd geworden ſind, an einer ſolchen Weltanſchauung fehlt. Sie ſind in ihrem beruflichen Daſein den Teilen einer Maſchine vergleichbar, die Sinn und Zweck des Geſamtmechanismus nicht kennen. Daher muß es das höchſte Ziel der Bildung ſein, jeden einzelnen auf den Weg zu leiten, daß er ſein Daſein in irgend welchen oberſten Werten verwurzelt ſieht, daß ſein ganzes Denken und Handeln Ausfluß ſolcher oberſten einheitlichen Lebensgrundſätze wird. Dann bekommt das Daſein eine wiſſenſchaftlich begründete Zielſetzung, und das Einzelleben erhält Sinn, Stetigkeit und Feſtigkeit.

Paulſen ſagt: „So hilflos, wie jetzt der Schüler der erſten beſten, von irgendwoher auf ihn andringenden Anſicht überlaſſen iſt, braucht die Schule ihn wirklich nicht zu laſſen.“

Den ernſtlichen Verſuch, eine wiſſenſchaftlich begründete Geſamtauffaſſung anzubahnen und die Ergebniſſe der verſchiedenſten Wiſſenszweige zu einer einheitlichen Geſamtanſchauung zu verbinden, macht die heutige höhere Schule nicht. In ihrer Organiſation iſt kein Raum dafür. Wenn etwas Gelegentliches in dieſer Hinſicht geſchieht, ſo wird das darauf zurückzuführen ſein, daß eine philoſophiſch gerichtete Lehrerperſönlichkeit in dieſem Sinne wirkt.

Der Religionsunterricht iſt der einzige Ort, wo eine Weltanſchauung gelehrt wird. Dieſe ſteht jedoch, wenn es im Sinne der kirchlichen Lehre geſchieht, zunächſt im Gegenſatz zu dem wiſſenſchaftlichen Weltbild, welches ſo ziemlich alle andern Unterrichtsfächer erſtehen laſſen.

Die geiſtige Bewegung ſeit Beginn der Neuzeit iſt letzten Endes ein ununterbrochenes Ringen zwiſchen der überkommenen, mittelalterlich-chriſtlichen Weltanſchauung und der modernen Naturwiſſenſchaft, deren Prinzip es iſt, die Naturgeſetzlichkeit auf allen Gebieten des phyſiſchen und geiſtigen Geſchehens zu erweiſen. Der ſupranaturaliſtiſche Dualismus, der Körper und Geiſt als zwei nur zufällig verbundene Subſtanzen trennt und Gott und Natur als zwei verſchiedene Wirklichkeiten auffaßt, kämpft gegen den atomiſtiſchen Materialismus, der die ganze Wirklichkeit in ein Syſtem geſetzmäßig wirkender mechaniſcher Kräfte auflöſt. Die Geſchichte der neueren Philoſophie kann als

fortgesetzter Versuch aufgefaßt werden, über diesen Gegensatz hinauszukommen und die religiöse Weltanschauung mit der naturwissenschaftlichen Naturerklärung in Einklang zu setzen oder beide einander zu nähern.

Im Kopf des abgehenden Schülers liegen das Weltbild des Christentums und das naturwissenschaftliche unvermittelt und unverbunden nebeneinander. Jedes einzelne Wissenschaftsgebiet arbeitet auf der Schule nur auf die Sonderziele und mit den Sondermethoden seines Faches, und die Ergebnisse liegen dann im Kopfe gleichsam in verschiedenen getrennten Schubfächern aufgespeichert, die einheitliche Verarbeitung bleibt die Schule schuldig. Die einzelnen Unterrichtsfächer und Wissenschaftsgebiete laufen nebeneinander her, wie vollgeladene Güterzüge auf parallelen Schienensträngen.

Diese Verarbeitung müßte schon auf der Schule geschehen. Es gibt kaum ein philosophisches Problem, das an sich für die Oberklassen etwa zu schwierig wäre, es kommt lediglich auf die Form der Darbietung an. Paulsen weist darauf hin, daß jetzt ein großer Teil unserer Studierenden ohne jede Berührung mit der Philosophie bleibt und infolgedessen in der gebildeten, auch der akademisch gebildeten Welt ein kläglicher Mangel an Orientierung über die letzten Fragen der Wirklichkeit und des Lebens herrscht. Die Folgen davon seien „vager Skeptizismus, oberflächlichster Materialismus, prinziploser Eklektizismus, Hereinfallen auf jeden neuesten Einfall, der sich philosophisch drapiert."

So versäumt die Schule ihr höchstes Ziel, dem geistigen Wirrwarr und der Prinzipienlosigkeit des modernen Denkens entgegenzuarbeiten und die großen Gegensätze von Glauben und Wissen einander zu nähern und auszugleichen.

Kapitel VII.

Sprachenerlernung und wissenschaftliches Denken.

Es ist ein tief eingewurzelter Glaube, daß der eigentlich wissenschaftliche Charakter unserer höheren Schulen am fremdsprachlichen Unterricht hafte, und daß der fremdsprachliche Unterricht in hervorragender Weise zum wissenschaftlichen Denken hinführe. Das deckt sich wohl so ungefähr mit der Anschauung von der formalen Bildung. Man befürchtet, daß es mit der deutschen Bildung rapide abwärts gehen würde, wenn der fremdsprachliche Unterricht nicht mehr das tragende Gerüst unseres höheren Schulunterrichts wäre. Diese Befürchtung erscheint als ganz unbegründet.

Paulsen definiert den Begriff der formalen Bildung folgendermaßen (Pädagogik S. 276): „Formale Bildung ist die Fähigkeit zur Leistung rechtschaffener, tüchtiger, genauer Verstandesarbeit. Die Hauptpunkte werden sein: Scharfe Auffassung und Analyse komplizierter Tatbestände, seien es nun Tatbestände der Natur oder des geistig-geschichtlichen Lebens, klare und deutliche Begriffsbildung, sichere und präzise Durchführung eines Beweises, einer Theorie, einer Konstruktion der Tatsachen, Leichtigkeit und Sicherheit in der Auffassung und Beurteilung fremder Theorien und Gedanken".

Paulsen sucht dann nachzuweisen, wie dazu die Sprachenerlernung Erhebliches leiste. Das soll natürlich keineswegs bestritten werden. An jedem Stoff, der geistige Arbeit erfordert, wird der Geist auch formal geschult. Es fragt sich nur, ob die formale Schulung durch die Sprachen das geeignetste, durch anderes nicht zu überbietende Mittel formaler Bildung ist, oder ob nicht auf anderem Wege dies Ziel schneller und mit mehr Erfolg zu erreichen ist.

Verfasser war früher eingeschworen auf das Dogma von der formal bildenden Kraft der Fremdsprachen. Beobachtungen des täglichen Lebens machten ihn zuerst stutzig. Es ist äußerst häufig zu beobachten, daß sprachlich Gutgebildete eine erstaunliche Unfähigkeit zeigen, bei der Diskussion irgend einer allgemeinen Frage wissenschaftlich-methodisch zu denken, längere Schlußreihen zu machen, geistige Komplexe aufzulösen oder

„einen Beweis sicher und präzis durchzuführen". Trotz vorzüglicher Sprachleistungen bleibt ihr Denken ganz in der Sphäre des vorwissenschaftlichen Denkens stecken.

Wie kann man wissenschaftliches Denken am sichersten schon auf der Schule erzeugen?

Das kann nur geschehen an Stoffen mit durchaus wissenschaftlichem Gehalt. Bei Dessoir-Menzer („Philosophisches Lesebuch") heißt es im Vorwort: „Selber denken lernt man am besten an einem Stoff, der durch und durch Gedanke ist".

Wer es erproben will, wie schnell sich durch methodische Lektüre von streng wissenschaftlichem Gehalt auch bei dem sprachlich Ungeschulten wissenschaftlich-methodisches Denken erzeugen läßt, wird erstaunt sein.

Reife und Klarheit des Denkens und Urteils steht in engster Wechselwirkung mit dem wertvollen Gehalt des Bildungsstoffes und seiner wissenschaftlichen Form. Logische und formale Schulung wird durch nichts besser erreicht, als dadurch, daß man eine inhaltliche und formale geistige Meisterleistung eines andern erarbeitet. Dann geht mit dem Inhalt auch gleichzeitig die Form und Methode des Denkens in das eigene Denken über. Wenn man dem Schüler zeigt, wie der Meister das betreffende Problem angepackt hat, wenn man die Methode herausfinden läßt, den Aufbau und die innere Logik aufdeckt, kurz den schaffenden Geist zu belauschen versucht — daran wird formale Bildung und wissenschaftliches Denken erzeugt.

Einen Stoff mit wissenschaftlichem Charakter, klaren und schwierigen begrifflichen Gedankengängen geistig zu erarbeiten, ihn hin und her zu wenden, ihn zu disponieren, zu excerpieren, in eigene Form umzugießen, Beziehungen zu anderem zu knüpfen usw., bis Inhalt und Form lebendiges geistiges Eigentum geworden sind — das ist der sicherste Weg zum wissenschaftlichen Denken und ein viel geeigneteres Kriterium geistiger Reife als fremdsprachliche Leistungen. Dies Verfahren kann in den wenigen Deutschstunden heute nur gelegentlich geübt werden. In Zukunft würde eine derartige Lektüre an Stelle der bisherigen fremdsprachlichen treten. Dafür stehen uns die Stoffe aus deutscher Philosophie und Wissenschaft in unerschöpflicher Menge zu Gebote. Bedarf es erst eines Beweises, daß sie geeigneter sind als die meisten altsprachlichen Lektürestoffe, um wissenschaftliche und formale Bildung in gleicher Weise zu entwickeln?

Der vollausgeschöpfte Inhalt einer einzigen philosophischen Schrift ist tatsächlich imstande, einen einschneidenden Einfluß im Sinne der Persönlichkeitserziehung auszuüben. Er kann Kräfte der Gesamtpersönlichkeit, des Willens, der Lebensführung, von entscheidender Bedeutung auslösen, kann Assoziationen von weit-

reichender Kraft in Bewegung ſetzen, das Nachdenken in eine Fülle tiefſter Probleme führen, wie es vielleicht ein langdauernder Sprachunterricht nicht zu erreichen vermag. Daß zur Bewältigung ſolcher Leiſtung weniger geiſtige Kraft nötig ſei oder ihr geringere formalbildende Wirkung zukomme als dem fremdſprachlichen Ueberſetzen, kann im Ernſt nicht behauptet werden.

Kurz: Je wertvoller der geiſtige Gehalt eines Bildungsſtoffes in materieller und formaler Beziehung iſt, wenn ſozuſagen Geiſtiges in konzentrierteſter Form geboten wird, um ſo ſchneller wird das geiſtige Reifen fortſchreiten, um ſo ſichtbarer wird auch der Erfolg nach außen hin in die Erſcheinung treten.

Es kann auch dem Schüler ſchon begreiflich gemacht werden, was ein wiſſenſchaftliches Syſtem bedeutet und wie es entſteht. Und wenn er mit Staunen und Ehrfurcht vor einer Leiſtung wie Kants „Kritik der reinen Vernunft“ oder Schopenhauers „Welt als Wille und Vorſtellung“ ſteht, ſo iſt das ſchon ein großer Erfolg: Er hat den Begriff des wiſſenſchaftlichen Denkens erfaßt.

Dieſe Uebung und Schulung des Denkens an komplexen Stoffen wiſſenſchaftlichen Inhalts entſpricht doch auch in viel höherem Grade dem Denken, das der Menſch im Alltags- und Berufsleben zur Bewältigung der Wirklichkeit braucht, als etwa der Denkvollzug, wie er beim Ueberſetzen und Grammatikbetrieb vor ſich geht. Hier bewegt ſich das Denken immer in denſelben gleichförmigen Bahnen, ohne daß dabei etwa die Eindeutigkeit der mathematiſchen Begriffsbildung erreicht würde.

Alſo nicht der fremdſprachliche Betrieb iſt das entſcheidende Mittel für die wiſſenſchaftliche Formung des Geiſtes, im Gegenteil: er verbaut uns auf den höheren Schulen durch ſein Uebergewicht die Erzeugung wiſſenſchaftlichen Denkens an wahrhaft modern wiſſenſchaftlichen Inhalten.

Die Sprachenerlernung als ſolche gehört mehr zur Kategorie der „Fertigkeiten“ als zur Bildung. Die Höhe der allgemein menſchlichen Reife hat mit Sprachenkenntnis wenig zu tun. Ob jemand über die Kenntnis einer einzigen oder einer ganzen Reihe von Fremdſprachen verfügt, braucht für die Klarheit ſeines Denkens, Reife ſeines Urteils und Vertiefung ſeiner Perſönlichkeit keinen nennenswerten Unterſchied auszumachen und wird auch den Eindruck von dem Bildungsſtande der betreffenden Perſönlichkeit kaum merklich verändern.

Kapitel VIII.

Ziele und Aufgaben.

Die vorangehenden Abschnitte waren überwiegend kritisch gerichtet. Es wurde der Nachweis zu führen versucht, daß die fremdsprachliche Bildung eine durchgreifende Beschränkung verträgt, und es wurden die Mängel des nationalen Bildungslebens infolge des Uebergewichts des fremdsprachlichen Unterrichts beleuchtet. Zieht man aus dem Vorhergehenden die Schlußfolgerungen, so sind damit im Umriß die Ziele und Aufgaben der nationalen Erziehungsschule gegeben. Bei der Zusammenfassung und positiven Zielsetzung kann es sich in diesem Rahmen nur darum handeln, die allgemeinsten Gesichtspunkte anzugeben, deren weitere Ausgestaltung ja doch nur Gegenstand verzweigter Spezialarbeit sein kann.

Die Persönlichkeitsbildung des deutschen Staatsbürgers ist nicht mehr möglich ohne eingehende Kenntnis der großen Sachgebiete des naturwissenschaftlich-mathematischen und historisch-politischen Lebens der Gegenwart. Dafür ist entbehrlich, „alles, was nicht in lebendigem Zusammenhang mit unserer Zeit, mit unserer nationalen Kultur steht, was toter Fremdkörper aus vergangener Zeit ist." (Lietz.)

Wir formulierten oben dies Ziel folgendermaßen: Einführung in die gegenwärtige Kultur nach ihrer materiellen und geistigen Seite, ihren politischen, wirtschaftlichen, technischen, wissenschaftlichen, künstlerischen und sittlich-religiösen Elementen, vorzugsweise in ihrer deutschen Ausprägung, ins Universelle erweitert.

Das Weltbild der Gegenwart muß Basis und Ausgangspunkt des Unterrichts sein. Die historische Betrachtung dürfte viel weniger Selbstzweck sein, sondern hätte viel zielbewußter nach dem Gesichtspunkt zu verfahren, inwieweit die gegenwärtigen Formen aus früheren herzuleiten sind. Der Blick müßte, statt wie bisher allzusehr in die Vergangenheit, grundsätzlich mehr auf die Gegenwart und Zukunft eingestellt sein.

Die Formen des modernen Lebens komplizieren sich immer mehr; immer schwieriger wird es für den einzelnen, den Ueber-

blick über das große Ganze nicht zu verlieren. Der Gebildete braucht diesen Ueberblick, wenn er seiner Zeit gewachsen sein will, wenn seine Kraft im Rahmen des Ganzen voll zur Entfaltung kommen soll. Und das ist eine nicht abzuleugnende Tatsache: Viele Lebens- und Wissensgebiete, auf welche die Schule nicht irgendwie schon hingeführt hat, treten dem einzelnen später unter dem Druck der Fachausbildung und des Berufes vielfach gar nicht in den Gesichtskreis und bleiben ihm lebenslänglich verschlossen. Die Schule muß der Weltfremdheit der gebildeten Schichten entgegenarbeiten und zur Wirklichkeitsfreudigkeit erziehen. Diese kann sich aber erst auf Grund der Wirklichkeitskenntis einstellen. Nur so vermag ich mir staatsbürgerliche Bildung vorzustellen: Bei allem, wo unser Interesse geweckt werden und haften soll, wo unsere Liebe und unsere Tat einsetzen soll, muß doch erst einmal die Sache selbst rein gegenständlich und kenntnismäßig in unsern Gesichtskreis getreten sein. Das gilt von allen Gebieten unseres staatlichen und nationalen Gegenwartslebens. Erst auf Grund der Kenntnis kann ein Wert, ein Kulturgut erlebt und zum Eigenwert der Persönlichkeit werden.

Es geht nicht an, daß weite Schichten der Gebildeten in aristokratischer Abgeschlossenheit klassischer Bildung ganzen Betätigungs- und Interessenkreisen des eigenen Volkslebens fremd gegenüberstehen und in ihrem Verständnis dem Gange des tatsächlichen Geschehens weit nachhinken.

Der gegenwärtige Mensch ist gegenüber dem Menschen zur Zeit der deutschen Klassiker von einer gänzlich veränderten geistigen Struktur. Seitdem hat die Gesellschaft ungeheure Wandlungen durchgemacht. Der Goethe-Humboldtsche Humanismus hat den Zug zur Ruhe, Beschaulichkeit und Abgeklärtheit. Er ist wesentlich ästhetischer Natur; die damalige Gesellschaft war ruhiger, der Aufbau unvergleichlich einfacher und standfester.

Der Humanismus des Gegenwartsmenschen muß ganz veränderte Formen haben. Er muß aktivistisch sein und aus der Sphäre des Aesthetischen ins Staatsbürgerlich-Politische gerückt werden. Galt das schon für die Zeit vor dem Weltkrieg, so wird diese Richtung der Entwicklung in noch nicht abzusehendem Maße für unser niedergebrochenes Volk zur zwingenden Notwendigkeit. Wir können uns den Luxus nicht mehr leisten, das wesentlich-ästhetisch und historisch-gelehrt gerichtete Bildungsideal des Gymnasiums der Mehrheit aufzuzwingen, wo Wichtigeres und Dringenderes den Inhalt nationaler Persönlichkeitserziehung ausmachen muß, wo riesenhafte Zukunftsforderungen die größte Geistesökonomie und Ausnutzung der letzten Kraft jedes einzelnen zur unabweislichen Forderung machen.

In der „Vossischen Zeitung“ schrieb dieser Tage Victor Hennig-Pfannkuche zur Politisierung der Intellektuellen: „Es wäre sicherlich mit reiner Freude zu begrüßen, daß heute unsere Intellektuellen aus der hochmütigen Reserve herauszutreten beginnen, in der sie sich bisher allem Politischen gegenüber verschanzten — wenn sie nicht noch vor der Forderung und Durchführung der Politisierung der deutschen Intelligenz das Postulat einer Intellektualisierung der deutschen Politik erhöben. Politisierung der Intelligenz: das würde heißen, daß man im Intellektuellen die Erkenntnis der realen Notwendigkeiten des staatlichen Lebens, der Struktur der vorhandenen Wirtschaftsorganismen, kurzum die sachlichen Einsichten weckte und förderte, von denen politisches Streben seinen Ausgang nehmen muß“.

Derartige tiefberechtigte Forderungen sind aber nur zu erfüllen, wenn bereits die Schule von früh an in das nationale Wirtschaftsleben und seine vielgestaltigen Formen einführt, und das kann in planvoller, umfassender Weise nur im Rahmen eines besonderen volkswirtschaftlichen Unterrichts geschehen. Politisches und wirtschaftliches Leben kann nur in seinen innigen Wechselwirkungen verstanden werden. Darum muß die Schule von Anfang an auf die Beobachtung des wirtschaftlichen Lebens eingestellt sein. Durch eigene Beobachtung soll der Schüler das Ringen der wirtschaftlichen Kräfte kennen lernen. Er soll in industrielle Unternehmungen, in die Werkstatt geführt werden, auf dem Lande die Tätigkeit des Landmannes durch eigene Anschauung kennen lernen. In reicher Fülle sind ihm Bilder deutscher Arbeit und die Einrichtungen des nationalen Berufslebens vorzuführen, die soziale Gliederung und die soziale Lage der verschiedenen Volksklassen. Die deutsche Volkswirtschaft und die Weltwirtschaft müssen Lehrgegenstand und Prüfungsfach der Schule werden. Der Schüler muß einen Einblick bekommen in den Aufbau des deutschen Wirtschaftslebens in Handel, Industrie und Landwirtschaft, die Bodenschätze, den Zusammenhang der geographischen Bedingungen mit der Wirtschaft, die Produktion an landwirtschaftlichen Erzeugnissen, an Rohstoffen in Eisen, Kohle, Zink, Kupfer usw., die Wechselbeziehungen zwischen Handel und Industrie, Großindustrie und Handwerk in ihrem gegenseitigen Verhältnis, den Anteil der Bevölkerung an den einzelnen Wirtschaftszweigen, Ausfuhr und Einfuhr, Deutschlands Stellung in der Weltwirtschaft, das Verhältnis der deutschen Produktion zu der anderer Länder, das Wesen staatlicher Handelsbilanzen, Kartelle, Syndikate, Banken und Börsenwesen, Buchhandel usw. Desgleichen ist Staatsbürgerkunde als besonderer Lerngegenstand zu fordern. Der Schüler muß mit seinen Rechten und Pflichten als angehender Staatsbürger bekannt gemacht werden. Er muß Kenntnis haben von der Verfassung, dem Wesen des

Staates, der Volksvertretung, staatlicher Wirtschaftspolitik, Steuern, Finanzverwaltung, Staatshaushalt, Behördenorganisation, Selbstverwaltung, Rechtspflege, Versicherungswesen, der sozialen Frage, Eisenbahn und Verkehr, Polizei, Gesundheitswesen, Unterrichtswesen usw.

Verfasser hat in der Zeit vor dem Kriege dem staatsbürgerlich-volkswirtschaftlichen Unterricht das letzte Jahr des Geschichtsunterrichtes am Lyzeum gewidmet und dabei im allgemeinen auch bei Mädchen reges Interesse gefunden. Das Fehlen der eigenen volkswirtschaftlichen Vorbildung wurde dabei von ihm als schmerzlicher Mangel empfunden. Für die Einarbeitung und die Vorbereitung für den Unterricht leisteten ihm damals die volkswirtschaftlichen Bändchen der Teubnerschen Sammlung aus Natur- und Geisteswelt ganz vortreffliche Dienste. Verfasser kam schon damals zu der Ueberzeugung, daß eine besondere staatsbürgerliche Vorbildung für den Lehrer unerläßlich sei. Wenn in Zukunft dieser Unterricht aus dem Stadium dilettantischer Versuche zu einem zentralen Unterrichtsfach erhoben wird, so erscheint eine besondere Lehrbefähigung für Staatsbürgerkunde fast eine unbedingte Notwendigkeit, und es kann in diesem Sinne nur auf das Freudigste den Vorschlägen zugestimmt werden, die Prof. Rühlman im letzten Heft seiner Zeitschrift „Vergangenheit und Gegenwart“ (Heft 3/4 1919) in dieser Richtung für die staatsbürgerkundliche Vorbildung der Kandidaten des höheren Lehramtes macht. Auf Grund eigener Erfahrungen ist Verfasser ebenfalls zu der Anschauung gekommen, daß Staatslehre auf nur historischer Grundlage für die Politisierung unseres Volkes nicht ausreichend sein würde, sondern die systematische Denkeinstellung in allen staatlichen Fragen nottut, daß also nicht nur mit historischen Längsschnitten gearbeitet werden muß, sondern breit ausgeführte Querschnitte zu geben sind.

Diese Querschnitte zu liefern und das wirtschaftliche, soziale und staatliche Gegenwartsbild herauszuarbeiten, sind Volkswirtschaftslehre, Bürgerkunde und Erdkunde die zentralen Unterrichtsfächer.

Die Erdkunde erweitert dabei das Gegenwartsbild der nationalen Kultur zum Weltbild. Ihr kommt eine ganz außerordentliche Bedeutung zu. Sie hat die Aufgabe, zu großräumiger Geschichtsauffassung zu erziehen und den Weltblick des modernen Menschen zu erzeugen. Vor dem Kriege war der Betrieb der Erdkunde wohl vorwiegend geologisch orientiert. Es will doch scheinen, als müßte jetzt eine viel stärkere Betonung der politischen Erdkunde Platz greifen, Verkehrs- und Wirtschaftsgeographie müssen größeren Raum bekommen. Von Staat und Gesellschaft, Bodenschätzen und Wirtschaft der übrigen Völker,

von Weltverkehr und Weltwirtschaft hat die Erdkunde zu lehren, sie hat die organischen Lebenserscheinungen der Staaten, die allgemeinen Ursachen des Staatenwachstums, das Verhältnis von Macht und Machtquellen in der Bodengrundlage aufzuzeigen.

Für die Wichtigkeit dieses Faches möge hier noch das Urteil eines berufenen Vertreters angeführt werden. Felix Lampe sagt (Norrenberg a. a. O. S. 149): „Im Lichte des gegenwärtigen Weltkrieges also zeigt sich die Notwendigkeit erdkundlicher Bildung für das Volk in allen seinen Schichten deutlicher, denn je zuvor, einer Bildung, die sich nicht begnügt mit gewissen Tatsachenkenntnissen, sondern die eine Fähigkeit des Urteils über den Wert der Gegebenheiten in der Natur für das Gedeihen der Völker in sich schließt, eine gewisse Gewöhnung in Räumen und Lageverhältnissen lebendige Kräfte zu erkennen, und eine Beweglichkeit des Geistes, die Zusammenhänge zwischen der Naturausstattung der Länder und den wirtschaftlichen und staatlichen Verhältnissen der sie bewohnenden Völker denkend zu erfassen. Die Schule muß das alles im erdkundlichen Unterricht lehren; sonst verabsäumt sie ihre Pflicht, dem Staate, der aus binnenländischer Enge zur Weltgeltung hinausstrebt, richtig vorgebildete Untertanen zuzuführen, den Erwerbsständen Mitglieder, die ihr beschränktes Wirken künftighin immer im weltweiten Rahmen empfinden, gleichviel ob sie als Landwirte, als Gewerbetreibende, als Kaufleute ständig wie einen Unterton in dem Getriebe, in das sie gestellt sind, die Verkettung alles menschlichen Schaffens in die doppelte Abhängigkeit vom Mitwirken der anderen Menschheit und von den Förderungen oder Hemmungen durch die Natur wahrnehmen. Und nicht minder lehrt dieser Krieg, daß der Offizier, der Staatsbeamte, zum Besten weitblickend verständnistiefer Amtsführung erdkundlich geschult sein muß. Der Krieg hat gezeigt, daß erdkundliches Wissen bitter notwendig ist, und zwar nicht, um einen Schmuck der Bildung zu ergeben, sondern um einem dringenden nationalen Bedürfnis zu genügen."

* * *

Der Geschichtsunterricht hat noch allzusehr die Richtung auf das rein Antiquarische. Er zielt noch zu stark auf chronologische Vollständigkeit und bloßes Wissen möglichst vieler Einzeltatsachen der Vergangenheit. Die Lehrbücher für die Mittelklassen sind noch zu sehr ein bloßer Behälter von allerhand Namen, zufälligen Einzeltatsachen, Anekdotischem usw. Das Dynastische und die Kriegsgeschichte nimmt einen unnatürlich breiten Raum ein. In ununterbrochenen Bildern von Mord und gegenseitiger Vernichtung zieht die Weltgeschichte vor dem geistigen Auge des Tertianers vorüber. Wäre diese Art Ge-

schichtsdarstellung nicht geradezu der systematische Führer zur Gedankenlosigkeit, so könnte den Schüler eigentlich das Grausen packen. Wir machen im Geschichtsunterricht viel zu wenig Unterschied zwischen dem pädagogisch Wertvollen und Wertlosen. Otto der Faule und Otto der Fleißige, Karl der Große und Karl der Dicke, alle finden sie die gleich liebevolle Beachtung. Auf diesem Wege muß der Schulunterricht ein verwässerter Abklatsch des historischen Vorlesungsbetriebes an der Universität werden. Aber was dort ein voller, tiefer Strom ist, wird hier zum spärlichen Rinnsal.

Das Ziel der höheren Schule im Geschichtsunterricht ist aber ein ganz anderes als das der Universität. Diese will lediglich Wissenschaft, während der höhere Schulunterricht gesinnungbildend sein soll. Er soll Begeisterung erzeugen und den Willen zum Handeln wecken. „Was kümmern uns die Taten von Menschen dritten und vierten Ranges!“ sagt Lietz. Typische und bedeutsame Epochen müssen herausgehoben werden; diese nun aber durch Quellenlektüre und Hinzuziehung von Memoiren, Briefwechsel, Biographien und klassischen Darstellungen so vertieft werden, daß ein wirkliches Kulturbild geschaut und erlebt wird.

Gegenüber dem bloßen Wissen um die Tatsachen der Vergangenheit muß in den Oberklassen die Geschichtsbetrachtung viel stärker darauf bedacht sein, historisches Verständnis zu wecken, die großen Zusammenhänge des historischen Geschehens aufzudecken, das Steigen und Sinken der Völker lebendig werden zu lassen, die großen beherrschenden Ideen aufzufinden und geschichtsphilosophische Betrachtungen zu wecken; dann könnte viel antiquarischer Ballast verschwinden. Ferner müßte die Geschichtsbetrachtung viel entschiedener danach verfahren, wieweit die Kenntnis der Vergangenheit zum Verständnis der Gegenwart dient. Was dazu nicht nötig ist, kann entbehrt werden. Die Geschichtsbetrachtung hätte sich viel zielbewußter darauf einzustellen, wieweit die vielseitigen Formen der gegenwärtigen Kultur aus früheren herzuleiten sind. Es wäre mehr Ideen- und Kulturgeschichte, Verfassungs- und Wirtschaftsgeschichte, sowie Gesellschaftskunde zu treiben, statt des ewigen Kriegs und Kriegsgeschreies, von dem die Lehrbücher widerhallen, wodurch aber doch keine historische Bildung erzielt wird. Der Geschichtsunterricht soll die Ergänzung zu dem Gegenwartsunterricht der Erdkunde, Volkswirtschaftslehre und Staatsbürgerkunde bilden, der die Entwicklungslinien, die zu dem dort entworfenen Gegenwartsbilde führen, aufzeigt. Je mehr sich die geschichtliche Betrachtung der Jetztzeit nähert, desto breiter muß sie angelegt werden. Dem vorangehenden Jahrhundert, das uns früher auf den Schulen meist ganz unterschlagen wurde, muß der breiteste Raum gewährt werden. Denn mit der großen französischen Revo-

lution beginnen doch recht eigentlich all die großen historischen Probleme und Entwicklungsreihen, in denen wir mitten inne stehen und deren Kenntnis zum Begreifen des uns umgebenden Geschehens erst den Schlüssel liefert.

* * *

Wenn wir die Bedeutung erfassen wollen, die der deutsche Unterricht in einer nationalen Erziehungsschule auf der Grundlage deutscher Kultur haben muß, so müssen wir unsere bisherigen Anschauungen vom Deutschunterricht einer starken Umstellung unterziehen. Dazu gehört schon etwas Phantasie. Derjenige Amtsgenosse, der da meinte, die Deutschlehrer würden nicht wissen, was sie mit mehr Stunden anfangen sollten, bewies, daß ihm die Phantasie, anders zu denken, als im herkömmlichen Geleise, jedenfalls gründlich fehlte.

Eigentlich steckt der Deutschunterricht noch ganz in den Anfängen. Er hat noch keine Tradition und keine feste Methode.

Der rein germanistisch vorgebildete Lehrer weiß oft wohl überhaupt nichts Rechtes damit anzufangen. Jedenfalls ist die übliche rein germanistische Vorbildung auch wohl nicht die geeignetste.

Die Methodik des deutschen Unterrichts bewegt sich z. T. noch in unselbständiger Nachahmung älterer und beglückterer Schwesterdisziplinen. Wie ärmlich und kümmerlich mutet ferner der Betrieb des Deutschunterrichtes an, wenn man damit vergleicht, welche großartigen Aufwendungen für die naturwissenschaftlichen Fächer an modernen Anstalten hinsichtlich Apparaten, Sammlungen, Laboratorien und allen möglichen Einrichtungen gemacht werden.

Im bisherigen deutschen Unterricht wurde ja eigentlich nur die Zeit unserer Klassiker einigermaßen lebendig. Demgegenüber muß der deutsche Unterricht in Zukunft so organisiert werden, daß ein großangelegtes Bild deutschen Geistes und Wesens aus Vergangenheit und Gegenwart in Kopf und Herz der Jugend erzeugt wird. Das Werden des deutschen Geistes in all seinen Ausstrahlungen wieder lebendig zu machen, ist seine Aufgabe. Ich würde allerdings ein genaueres Erlernen der gotischen und althochdeutschen Grammatik für durchaus überflüssig halten. Wohl aber wäre eine Einführung in die Dialektkunde und das Leben der Sprache wünschenswert.

Im Verein mit dem Geschichtsunterricht muß der Deutschunterricht zur Deutschkunde im weitesten Sinne werden. Er muß das Verständnis des eigentümlichen deutschen Wesens erschließen und soll zu einem Kulturideal reiner Menschlichkeit führen, die statt aus antiken Quellen aus deutschen genährt ist.

Bisher war der deutsche Unterricht fast ganz einseitig literarisch-ästhetisch orientiert. Der Begriff der Deutschkunde muß daher eine außerordentliche Ausweitung nach der kulturgeschichtlichen Seite erfahren. In der letzten Zeit regt sich die literarische Produktion auf diesem Gebiete. Es sind uns die Bücher von Hofstätter und Lenschau geschenkt. Daneben aber wird das ganz vortreffliche ältere Buch von Sach „Deutsches Leben in der Vergangenheit", wenn auch in Einzelheiten überholt, eine unerschöpfliche Fundgrube für den kulturgeschichtlichen Unterricht sein.

Deutsche Altertümer, Stämme, Stände und Berufe, Sitten und Lebensformen der Vergangenheit, Religion und Kultur, deutsches Recht, deutsche bildende Kunst, deutsche Schlösser, Burgen und Dome, die trauliche deutsche Stadt, die deutschen Siedlungsformen, deutsche Arbeit und deutsche Landschaft, deutsche Dialektkunde und -dichtung, deutsches Lied und deutsche Musik — all das gehört in den Unterricht der Deutschkunde. Der eigentliche Urgrund des deutschen Wesens, der im Mittelalter liegt, der gotische Mensch, muß aufgedeckt werden, dessen Wesen und Wirken sich uns auf Schritt und Tritt überall in unserer Kultur offenbart. Der deutsche Mensch unterscheidet sich grundwesentlich vom antiken Menschen durch die Tiefe und Innigkeit des Gemütes, die Unendlichkeit seiner Phantasie, den Hang zur Mystik. Der junge Deutsche muß die Welt sehen, „wie Albrecht Dürer sie gesehn", und muß bei Hans Sachs in die Schule gehen.

Unlängst stand ich auf der Höhe der Wartburg in dem ärmlichen Lutherstübchen, in dessen engem Raum die größte deutsche Geistestat geboren wurde, und schaute hinunter auf das wundervolle Thüringer Land. Die Fülle lebendiger Zeugen aus deutscher Vergangenheit in Sage und Geschichte, Baukunst und bildender Kunst, aus Mittelalter und Reformationszeit, Zeugen deutschen Rittertrotzes, deutscher Glaubensinnigkeit und Geistesgewalt schlossen sich mit dem Bilde deutscher Landschaft zu einem wunderbaren Akkord von gewaltiger Erlebnisstärke zusammen. Hier fühlte ich, wie im tiefsten Wesensgrunde der deutsche Mensch verschieden vom antiken Menschen ist. Wie armselig erscheint da die griechische Götterwelt! Was kümmern uns die galanten Abenteuer des Göttervaters Zeus! Luther, der seinem Herrgott den Sack vor die Türe wirft und das Tintenfaß nach dem Teufel schleudert, das ist der tiefste Inbegriff deutschen Wesens. Selbst Sokrates bekommt einen Stich ins Platte im Vergleich mit dem gotisch-deutschen Menschen.

Will man die geistige Struktur des mittelalterlich-deutschen Menschen wirklich lebendig machen, so ist das nur möglich auf Grund ausgedehnter Quellenlektüre. Nur auf diesem Wege entsteht ein bestimmtes Kulturbewußtsein, ein historisches Zeitgefühl

und Einfühlung in die psychische Gesamtstruktur der Zeit. Diese Lektüre muß auf der Schule für die älteren Epochen eindringlicher und breiter angelegt werden. Neben dem Nibelungenlied und Walther müssen im Urtext auch Wolfram, deutsche Mystiker, Brant, der Ackermann von Böhmen, Hans Sachs, Luther, Hutten, Murner, das Drama des Mittelalters, Grimmelshausen, die Volksbücher, das Volkslied u. a. m. gelesen werden.

Eine unerschöpfliche Quelle für die Einführung in deutsches Wesen, die deutsche Novelle, hat bisher im Deutschunterricht der höheren Knabenschulen überhaupt keinen Platz gehabt. Jean Paul, Mörike, Raabe, Stifter, Riehl, Droste-Hülshoff, Storm, Keller, Ebner-Eschenbach, Helene Böhlau, Auerbach, Hebel, welche Fülle deutscher Innerlichkeit steckt in diesen Namen. Sollten sie wirklich nicht mehr verdienen, von deutschen Jungen gekannt und geliebt zu werden als Cäsar, Cicero und Livius?

Gerade die Novelle ist im besonderen Maße geeignet, zur seelischen Verfeinerung und Vertiefung der Jugend beizutragen.

* * *

Nur mit einigen andeutenden Bemerkungen möge hier auf die Stellung der Kunst im bisherigen höheren Schulunterricht hingewiesen werden. Die bildende Kunst hat auf den höheren Knabenschulen überhaupt keinen Platz. Das, was der vorzugsweise in philologischen Bahnen wandelnde deutsche Unterricht im Sinne einer künstlerischen Erziehung geleistet hat, war doch wohl vielfach recht fragmentarischer und rudimentärer Natur.

Vollmenschentum entsteht erst durch die Synthese von wissenschaftlicher und künstlerischer Weltbetrachtung. Wird das eine Element auf Kosten des andern vernachlässigt, so ist das eine Trübung des Begriffes von humanistischer Persönlichkeitsbildung.

Augenblicklich macht sich ja eine außerordentlich starke Reaktion gegen die überwiegend intellektualistische Tendenz der höheren Schule geltend, die wieder über das Ziel hinausschießt. Fraglos muß die Ausbildung zu größtmöglichster Reife des Denkens und Klarheit des Urteils, also das intellektuelle Ziel, jederzeit die Hauptaufgabe der höheren Schule bleiben, und eine Herabminderung dieses Zieles darf unter keinen Umständen eintreten. Das schließt aber keineswegs aus, daß das Alogische und Irrationale, Gefühl und Phantasie, die Freude am reinen Anschauen und künstlerischem Genießen, der „dunkle Besitz", das Nicht-Meßbare und Nicht-Abfragbare, die Werte der Begeisterung und des Erlebnisses, das Problematische, das Gärende und Drängende — daß all diese Persönlichkeitswerte in ganz anderer Weise zu ihrem Rechte kommen müssen, als es bei unserem bisherigen, allzusehr auf ein abfragbares Examenswissen hin

orientierten Unterrichtsmethoden der Fall war. Die veränderte Auffassung vom Wesen des deutschen Unterrichts, die erweiterte Lektüre, die Deutschkunde werden von selbst eine starke Umstellung nach dieser Richtung hin mit sich bringen.

Immerhin wird wenigstens eine besondere Wochenstunde für Kunstgeschichte und Betrachtung von Werken der bildenden Kunst, Museumsführungen u. dgl. zu fordern sein.

* * *

Ueber das philosophische Ziel ist zu den obigen Ausführungen hier nur weniges noch hinzuzufügen.

Eine alle Fächer durchdringende philosophische Einstellung soll zur Vereinheitlichung des Wissens führen und eine wissenschaftlich begründete Weltanschauung anbahnen. Das wurde als das übergreifende Erziehungsziel bezeichnet. Mit etwas formaler Logik und etwas Psychologie, die schließlich doch oft wieder nur zu einer gewissen Menge abfragbaren Wissens führen können, ist wenig geholfen. Es handelt sich darum, dem Geist überhaupt die Richtung zur philosophischen Weltbetrachtung zu geben und in allen Unterrichtsfächern zum philosophischen Denken anzuleiten. Das kann einmal in jedem Unterrichtsfach anschließend an die positiven Ergebnisse der einzelnen Wissenschaften geschehen. Otto Braun gibt in seiner schönen Abhandlung „Zum Bildungsproblem" (Leipzig 1911) recht beherzigenswerte Winke dafür, welche philosophischen Problemstellungen sich aus den einzelnen Unterrichtsfächern ergeben. Die in diesen Tagen erschienene Philosophische Propädeutik von Lambeck wird für diesen Weg ein vortrefflicher Führer sein.

Bei der Lektüre im deutschen Unterricht bietet sich fast bei allem und jedem die Gelegenheit, zwanglos die Erörterung der meisten philosophischen Probleme vorzunehmen. Für den Deutschlehrer, der selbst vorwiegend philosophisch gerichtet ist, kann der ganze Deutschunterricht der Oberklassen überwiegend zur Philosophie werden. Desgleichen kann der Geschichtsunterricht auf Schritt und Tritt in philosophische Gesamtbetrachtung auslaufen. In gleicher Weise bietet sich im Physik- und Chemieunterricht, sowie in der Biologie eine Fülle philosophischer Problemstellungen.

Allerdings wird es immer allzusehr von der Persönlichkeit des Lehrenden abhängen, wie weit er auf die philosophischen Elemente seines Fachgebietes eingeht und sie zur Auswirkung bringt. Wenn daher das philosophische Gesamtziel nicht im Gelegentlichen und Zufälligen stecken bleiben soll, so wird neben der Philosophie im Unterricht ein besonderer Unterricht in der Philosophie für die Oberklassen unentbehrlich sein.

Wenn der Unterricht zur wissenschaftlich begründeten Weltanschauung führen soll, so ist es zunächst doch einmal nötig, die bisherigen Versuche, zu einer einheitlichen Welterklärung zu gelangen, also die großen Systembildungen, im historischen Ueberblick aufzuzeigen. Neben diese philosophiegeschichtliche Aufgabe tritt sodann die systematische. Es muß der Versuch gemacht werden, zu einem neuen Gesamtbilde der Welterklärung vorzudringen, die dem Stande der gegenwärtigen wissenschaftlichen Erkenntnis entspricht.

Die philosophische Betrachtung darf aber bei der rein theoretisch-wissenschaftlichen Erklärung nicht stehen bleiben, sondern muß weiter schreiten zur Lehre von den Werten. Erst dadurch, daß der Mensch wertend und auswählend der unendlichen Menge der Kenntnisse und des Wissens gegenübertritt, entsteht Weltanschauung als ein gegliedertes System grundlegender Lebenswerte. Das soll natürlich nicht zu dem Dogmatismus führen, daß etwa eine allgemein gültige, für jeden bindende Weltanschauung auf der Schule gelehrt würde. Das wäre auch ein vergebliches Bemühen, denn „die Menschen erleben die Welt immer wieder unter bestimmten Gesichtspunkten, und aus dem Erleben, nicht aus dem bloßen Denken erwächst die Weltanschauung." (Braun a. a. O.)

Aber wenn die Schule auf Weltanschauung als ihr oberstes Ziel hinarbeitet, so muß dieses in der Bekämpfung des Materialismus bestehen und kann nur in der Richtung des deutschen Idealismus und im Bekenntnis zum Geist liegen.

Die Fülle der Einzelaufgaben, die in den Rahmen des philosophischen Unterrichts gehören, kann hier nur angedeutet werden. Auch auf diesem Gebiete beginnt ja in der letzten Zeit eine recht rege literarische Tätigkeit sich zu entfalten. Der Ausgangspunkt alles Philosophierens dürfte wohl die Grundfrage der Erkenntnistheorie sein: Quellen, Wesen und Grenzen der Erkenntnis aufzuzeigen. Ferner könnten in Betracht kommen: die Grenzen der naturwissenschaftlichen Erkenntnis, das Verhältnis von Glauben und Wissen, Kausalität und Finalität, Induktion und Deduktion, Hypothese und Fiktion, Begriff der Energie, der Materie, das Wesen des Psychischen, Verhältnis des Psychischen zum Physischen, Materialismus, Spiritualismus, Dualismus und Monismus, Idealismus und Realismus, der Begriff des Gesetzes, Naturgesetze und historische Gesetze, das Willensproblem, das Wertproblem, Altruismus und Egoismus, Einzelmensch und Masse, das Problem des Lebens und ähnliches mehr.

Es möge hier hingewiesen werden auf eine im Entstehen begriffene Sammlung „Wege zur Philosophie" (Vanderhoeck und Ruprecht, Göttingen), die in vortrefflichen Einzelmonographien

aus der Feder berufener Fachphilosophen bestimmte philosophische Grundprobleme behandeln. Sie haben den ausgesprochenen Zweck, nicht fertige Resultate zu bieten, sondern den Laien in das philosophische Denken einzuführen. Verfasser hat mit diesen Bändchen bereits praktische Erfahrungen gesammelt und glaubte sie für die Lektüre als Grundlage des Unterrichts aufs wärmste empfehlen zu können.

* * *

Eine weitere Aufgabe, in der man das Schwergewicht der nationalen Erziehungsschule erblicken kann und die in erster Linie dem Deutschen und der Philosophie, ferner aber auch den übrigen verwandten Fächern zufällt, ist eine völlig veränderte Ausgestaltung der Lektüre.

Eine ausgedehnte Lektüre soll einführen in die Meisterleistungen des deutschen wissenschaftlichen Geistes und die Werke der führenden deutschen Geistesgroßen, die an dem Bau des gegenwärtigen Zeitalters gezimmert haben. Die großen Philosophen, Historiker, Literatur- und Kunsthistoriker, Theologen, Erzieher, Juristen, Naturforscher, Aerzte, Staatsmänner, Volkswirtschaftler, Techniker kommen in besonders typischen Ausschnitten zu Wort. Diese Lektüre führt überall an die höchsten Fragen der Wissenschaft und des Lebens heran.

Kant, Fichte, Schleiermacher, Wilhelm von Humboldt, Ranke, Sybel, Mommsen, Treitschke, Sohm, Lamprecht, die Gebrüder Grimm, Scherer, Paul de Lagarde, Burkhardt, Paulsen, Eucken, Wundt, Ratzel, Kirchhoff usw. — um nur einige herauszugreifen — sollen in Zukunft für die allermeisten Gebildeten nicht nur bloße Namen ohne Inhalt sein, wie es heute leider der Fall ist, sondern ihr Lebenswerk soll in ganz anderer Weise geistiges Allgemeingut werden.

Das ist nun die Lektüre, die recht eigentlich an die Stelle der bisherigen fremdsprachlichen Lektüre zu treten berufen ist. Die bei Grammatik und Lexikon verwendete Zeit soll nun dazu dienen, den jungen Deutschen in der deutschen Geisteswelt wirklich heimisch zu machen. Solche Lektürestoffe standen wohl vereinzelt in unsern Lesebüchern, aber sie auszunutzen, fehlte es an Zeit.

In dieser Lektüre liegt der Schwerpunkt dessen, was das „deutsche" Gymnasium am stärksten von den anderen Schultypen unterscheiden wird. An Stelle des vorwiegend formalen und historischen Bildungsstoffes tritt derjenige mit modernem deutschem wissenschaftlichen Gehalt. Staatsbürgerlicher Sinn wird also nicht mehr an den Reden des Demosthenes erzeugt, sondern

direkt an Fichtes „Reden an die deutsche Nation“ (Hand aufs Herz, ehrlicher Deutscher, hast du sie gelesen?) Statt Ciceros Ergüsse über das Greisenalter lesen wir bei Kant: „Pflicht! du erhabener, großer Name . . .“ Hier steckt der Kern des deutschen Gymnasiums. Diese gänzlich veränderte Lektüregestaltung ist es, die so recht eigentlich geeignet erscheint, die äußere Form der Organisation mit völlig neuem Leben zu erfüllen, wissenschaftlichen Geist zu erzeugen und eine Reife und Weite des Bildungshorizontes zu erzielen, wie es den übrigen Formen der höheren Schule zum Teil nicht möglich ist.

Wenn wir den Mut hätten, in den Oberklassen eine derartige Bildung zu erstreben, daß wir nicht in erster Linie fertige Resultate, aufzeigbares, abfragbares Wissen für Examenzwecke zu vermitteln suchten, sondern meinetwegen etwas ziellos in das weite Reich des Geistes überhaupt hineinsteuerten, daß wir in ausgedehnter Lektüre in die Lebensarbeit unserer Geistesgroßen hineinführten, was sie über die Fragen der Wirklichkeit und des Lebens, der Geschichte, des Rechts und Staates, der Wirtschaft, der Kunst und Religion, der Seele und Lebensführung Reifstes und Tiefstes gedacht haben — wenn das wirklich alles viel mehr Allgemeingut würde — wer möchte bezweifeln, daß der Gesamtzustand unsrer Bildung ein andrer werden und der deutsche Mensch eine andere Form annehmen könnte! Wieviel reichere, tiefere, vollere Formen würde das Geistige schon in der Seele des abgehenden Schülers haben, wie viel problematischer würde ihm das ganze Dasein erscheinen, welche ungeahnten Fernen würden sich seinem Auge auftun, die ihm sonst vielleicht lebenslänglich verschlossen bleiben, wie viel bescheidener gegenüber allem Geistigen würde er werden, als er leider heute noch der Fall ist, wo der geistige Blick des Abiturienten in künstlicher Verengung gehalten wird, wo man vor allem „Geschlossenheit“ zu erzielen sich bestrebt, während doch das Wesen der Bildung darin beruht, daß sie nichts Abgeschlossenes und Fertiges ist, sondern ein ewig Werdendes, ein Ideal, eine unendliche Aufgabe!

Schlußwort.

Die voranstehenden Betrachtungen wollen in keiner Richtung etwas Erschöpfendes bieten, sondern nur einige Gedankengänge über die geisteswissenschaftlich-staatsbürgerliche Seite des neuen Schultypus sein, dazu bestimmt, einheitliche Formeln für dessen Bildungsaufgabe zu finden.

Nochmals sei betont, daß diese Zielsetzung sich nicht gegen die Idee des humanistischen Gymnasiums überhaupt richtet, dessen völliges Verschwinden für unser Bildungsleben tief beklagenswert sein würde. Der im Vorangehenden gezeigte Weg ist natürlich nicht der einzige, sondern einer der Wege zu wahrer Bildung.

Auf die äußere Organisation des neuen Schultyps näher einzugehen, liegt nicht in der Absicht dieses Aufsatzes.

Als verhängnisvoll müßte es erscheinen, wenn diese höhere Schule nur als Aufbauschule auf die Volksschule und nicht als allgemeine höhere Schule geschaffen würde. Der Zugang zu ihr sollte auch nur den wirklich Hochbegabten offen stehen. Deren Zahl ist aber im Verhältnis zu der Gesamtzahl der Volksschüler weitaus geringer, als ein hochgespannter Laienidealismus es in der Regel annimmt. Nach dieser Richtung möge man seine Erwartungen sehr tief herunterschrauben. Immerhin aber ist diese Aufbauschule auf die Volksschule der unentbehrliche Schlußstein, um das Gefüge des deutschen Erziehungswesens zu einem einheitlichen Organismus zu machen. Einerseits wird durch die geradlinige Weiterführung der Volksschule die Brücke geschlagen zwischen deren Bildungsziel und der Universität, andrerseits liegt darin ein starkes versöhnendes Moment nach der sozialen Seite hin. Denn der sogenannten „höheren" Bildung wird von ihrer Isoliertheit und ihrem aristokratisch-exklusiven Charakter ein weiteres Stück genommen.

Eine ungemeine Bedeutung unter dem wirtschaftlichen Gesichtspunkt bekommt die Aufbauschule für die ländlichen und kleinstädtischen Bezirke.

Für die höhere Mädchenbildung, deren letzte Reform wohl von der überwiegenden Zahl der Beurteiler als mißglückt angesehen wird, erscheint die Richtung des deutschen Gymnasiums als besonders geeignet.

Die bisherigen Lehrerbildungsanstalten lassen sich am zwangloseſten in dieſe Form überführen. Ein dahingehender Beſchluß iſt bereits im Juni von dem Unterrichtsausſchuß der preußiſchen Landesverſammlung gefaßt worden: „Die Volksſchullehrer erhalten ihre Allgemeinbildung künftig auf einer höheren Lehranſtalt“ „Eine Oſtern 1920 zu eröffnende neue höhere Schule ſoll ſich auf deutſcher Grundlage an die Volksſchule anſchließen.“

Von den bisherigen Doppelcöten höherer Schulen könnte der eine Zweig zum „deutſchen“ Gymnaſium umgewandelt werden.

Bewegungsfreiheit auf den oberen Stufen des neuen Schultypus erſcheint als eine der wichtigſten Forderungen, ſo daß eine Gabelung in einen mehr mathematiſch-naturwiſſenſchaftlichen und einen ſprachlich-hiſtoriſch-kulturkundlichen Zweig eintreten kann.

Der folgende Lehrplan ſoll einen gangbaren mittleren Weg angeben, wie die Organiſation im Rahmen der Einheitsſchule mit 6jähriger Grundſchule geſtaltet werden könnte.

Die Geſamtſtundenzahl iſt die gleiche wie am Realgymnaſium und der Oberrealſchule. Die Stundenzahl in der Mathematik iſt dabei in gleicher Höhe angeſetzt wie an der Oberrealſchule, die der Naturwiſſenſchaften etwas höher als am Realgymnaſium. Durch eine gewiſſe Herabſetzung in der Mathematik könnte die Zahl der naturkundlichen Stunden erhöht werden.

Wenn der ſtaatsbürgerliche Unterricht Pflichtfach wird, ſo muß er bereits in der Obertertia beginnen, weil ſonſt der Schüler der höheren Lehranſtalt dem gleichaltrigen Volksſchüler nachſtehen würde.

Lehrplan einer deutschen höheren Knabenschule.

	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Sa.
Religion	2	2	2	2	2	2	12
Deutsch	6	6	6	6	5	5	34
Philosophie	—	—	—	—	2	2	4
Geschichte	3	3	3	3	3	3	18
Staatsbürgerkunde u. Volkswirtschaftslehre	—	1	1	2	2	2	8
Erdkunde	3	2	2	2	2	2	13
Englisch (bzw. Französisch)	5	4	4	3	3	3	22
Mathematik	6	5	5	5	5	5	31
Naturwissenschaften	2	4	4	5	5	5	25
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	12
Kunstgeschichte und Betrachtung von Bildwerken	1	1	1	1	—	—	4
zusammen	30	30	30	31	31	31	183
wahlfrei: Französisch (bzw. Englisch)	—	2	2	2	2	2	10
wahlfrei: Latein	—	—	2	2	2	2	8

Druck: Paul Winkler, Berlin SW. 61.

Die Idee
der
Deutschen Oberschule

Dargestellt in einer Folge von
Lehrplanentwürfen

Von
Dr. Hermann Lietz, Vorsteher der Landerziehungsheime
zu Ilsenburg (Harz)

Verlag von Diesterweg

Wilhelm Fick:

Erdkunde

in entwicklungsgeschichtlicher Darstellung

I. Teil: Die Alpen und Alpenvorländer

II. Teil: Alpen und Mittelmeerländer

III. Teil: Europäische Tiefländer und [illegible]

IV. Teil: Die außereuropäischen Erdteile

und die [illegible]

Verlag von Otto Salle in Berlin

P. Conrady:

Präparationen für den Physikunterricht

in Volks- und Mittelschulen

Teil I: Wärme und Licht

Mit einem Anhang: [illegible]

Teil II: Statik, Akustik, Elektrizität u. Magnetismus

Verlag von Otto Salle in Berlin

Die Idee

der

Deutschen Oberschule

Dargestellt in einer Folge von Lehrplanentwürfen

Von

dem Lehrkörper des Landesseminars
zu Sondershausen (Thür.)

Dresden-Blasewitz
Verlag von Bleyl & Kaemmerer
(Inhaber O. Schambach)

Vorwort.

Die Deutsche Oberschule drängt auf ihre Verwirklichung hin. Ehe aber praktische Versuche ihr Ziel und ihr Maß erproben können, muß ihre Idee eine vorläufige Füllung und Abgrenzung erhalten. Die Idee einer Schule wird am besten durch ihre ideellen Baupläne bezeichnet: durch die Lehr- und Stundenpläne! Die im folgenden veröffentlichten Lehrpläne und Entwürfe, die die Lehrerschaft des Landesseminars in Fachkonferenzen und in gemeinsamer Arbeit auf Grund der von den Fachlehrern im Seminarunterricht gewonnenen Erfahrungen aufgestellt hat. Wenngleich diese Erfahrungen an einem Lehrerseminar, also bereits an einer sechsstufigen Aufbauschule, gemacht worden sind, können und sollen die dargebotenen Pläne doch nur Entwürfe sein — Voranschläge, die durch die nachfolgenden Erfahrungen ihre Rechtfertigung oder ihre Verbesserung zu erwarten haben.

Soweit diese Lehrpläne für die D. O. mit der Idee des Lehrerseminars und mit den hier verfügbaren Stundenzahlen vereinbar sind, werden sie bereits zu Ostern 1920, natürlich mit Übergangsbestimmungen, an hiesiger Anstalt durchgeführt.

Aber nicht für alle im Stundenplan der D. O. aufgezählten Unterrichtsfächer sind Lehrplanentwürfe geboten worden, sondern nur für die Fächer, die durch selbständige Lehrerfahrungen innerhalb unseres Lehrkörpers gesichert sind. Es fehlen deshalb die Lehrpläne für den Unterricht in Englisch, Latein und Handfertigkeit. Der Lehrplan für Philosophische Propädeutik fußt wenigstens teilweise auf Erfahrung, denn die Psychologie und die Logik wurden im Verband der Pädagogik bereits ausgiebig, wenn auch mit anderer Zielstellung behandelt; außerdem besteht an unserer Anstalt seit Michaelis 1919 für die Klassen I und II je eine Wochenstunde Philos. Propädeutik. Auch der Zeichenunterricht in den Klassen I und II ist seit Mich. 1919 durch je eine Wochenstunde Kunstgeschichte mit Kunstbetrachtungen erweitert worden.

Die Arbeit am Lehrplan für den Unterricht in Französisch wurde durch die Urteile und Ratschläge eines erfahrenen Fachmannes außerhalb unseres

Lehrkörpers, des Oberlehrers an den Staatlichen höheren Lehranstalten, He
Dr. Wilhelm Rein in Sondershausen, in dankenswerter Weise unterstützt.

Ehrerbietigsten Dank schulden wir dem Schwarzburgisch-Sondershäu
Oberschulrat, Herrn Geh. Regierungsrat Prof. Schnobel in Sondershau
der durch seine wohlwollenden Anregungen und teilnehmenden Beratungen
auf allen Gebieten unserer Arbeit gefördert hat.

Auch dem geschätzten Verlage wissen wir Dank, weil er sich trotz der
günstigen Zeitverhältnisse in den Dienst unserer Sache gestellt hat.

Der Lehrkörper des Landesseminars
zu Sondershausen.

Die Deutsche Oberschule (D. O.) im Lichte der Kulturidee.

Von

Seminardirektor Dr. Barth, Sondershausen.

Deutsche Kultur und Zivilisation sind in besonderem Sinne die Gegenstände, an denen die Jugend der D. O. gebildet werden soll. So häufig die Begriffe Kultur und Zivilisation gebraucht werden, so verschieden sind auch ihre Bestimmungen. Avenarius (vgl. Kunstwart, 1. Oktober-Heft 1913) versteht unter Kultur die Pflege und Entwicklung unserer Eigenschaften, unter Zivilisation die Pflege und Entwicklung unserer Mittel. Bonus (vgl. Kunstwart, 2. Februar-Heft) bezeichnet als Kulturen die Ausdrucksversuche der Seele. Simmel („Der Krieg und die geistigen Entscheidungen." S. 45. Verlag Dunker u. Humblot, Leipzig) nennt Kulturen „diejenige Vollendung der Seele, die sie nicht unmittelbar von sich selbst her erreicht, wie es in ihrer religiösen Vertiefung, sittlichen Reinheit, primärem Schöpfertum geschieht, sondern indem sie den Umweg über die Gebilde der geistig-geschichtlichen Darstellungsarbeit nimmt: durch Wissenschaft und Lebensformen, Kunst und Staat, Beruf und Weltkenntnis geht der Kulturweg des subjektiven Geistes, auf dem er zu sich selbst, als einem nun höheren und vollendeteren zurückkehrt." Paul Barth dagegen verlegt die Zivilisation ins Seelische; sie ist Beherrschung des Inneren, der niederen Triebe des Menschen. (Elemente der Erz. u. Unt.-Lehre. 1. Aufl. S. 288.) Wundt endlich scheint in seinem Kulturbegriff den Schwerpunkt in das Gegenständliche, das durch menschliche Tätigkeit vervollkommnet werden soll, statt in das Persönliche zu legen; denn Kultur ist „aktive Beeinflussung der Natur im Interesse menschlicher Lebenszwecke." (Zit. nach Schmidt, Philosoph. Wörterbuch, S. 170.)

Die folgenden Ausführungen suchen einen gemeinsamen Boden für alle diejenigen Auffassungen, die in der menschlichen Seele den Be-

ziehungspunkt erkennen für alles, was Kultur heißen darf. Innerhalb dieser allgemeinen Verständigung aber scheiden sich sogleich die Geister, je nachdem, ob man den gemeinsamen Beziehungspunkt, die Seele, als ein Zentrum vorstellt, von dem die Radien nach allen Seiten ausstrahlen, oder aber, in das sie von allen Seiten einstrahlen. Im letzteren Falle wäre die Seele als ein empfangendes und wachsendes, im ersteren Falle als ein gebendes und gestaltendes Wesen vorzustellen. Im Falle des Ausstrahlens würde die Kultur der persönliche „Ausdrucksversuch" eines gesammelten Ichwesens sein, und der gegenständlich gewordene Ausdruck solcher Ichdarstellungen begründete oder bereicherte das Gebiet der überlieferbaren, objektiven Kultur. Im Falle des Einstrahlens wäre das Ich, das eigentliche Subjekt der Kultur, zugleich deren wirkliche Erscheinungsform und objektive Darstellung; denn alle Wirkungen, die von den Gebilden „geistig-geschichtlicher Gattungsarbeit" ausgehen, strömen in das Ich ein, um es zu entwickeln und zu gestalten.

Schließlich müssen aber doch beide entgegengesetzte Richtungen, die ein- und die ausstrahlenden, das Nehmen und das Geben, zu einem höheren Begriff sich vereinigen, um auf der von uns angenommenen Grundlage den Begriff „Kultur" zu schaffen.

Zunächst wird allerdings die Seele als nehmende zu betrachten sein, denn trotz ihres Eigenseins ist sie von Haus aus kein losgelöstes, die Reihe der Ursachen von vorn beginnendes, sondern ein rückseitig und umseitig in Beziehungen und Abhängigkeiten verstricktes Einzelwesen. Und dieses Nehmen ist zunächst kein Nehmen als Nehmen-*Wollen* und Auswählen, sondern ein durchaus passives, naturhaftes Nehmen*müssen* verschiedener Gaben, auch solcher zweifelhaften Wertes. Der werdende Mensch „empfängt" seit dem Tage seiner Empfängnis und „nimmt" weiterhin bis zum Tage seiner Geburt. Er hat den Wurzelsaft eines tausendfach verfaserten Wurzelgeflechts vergangener Geschlechter eingesogen. Wenn später bei dem zu kultivierenden Erdenbürger die seelischen Anlagen und Eigenschaften entwickelt werden sollen, wenn also von außen her die Gaben der überlieferten Kultur an sein Inneres herangebracht werden sollen, dann wird man die mitgebrachten Naturgaben als die Grundlagen des weiteren Nehmens niemals übersehen dürfen. Dann erst bekommen alle kulturidealistischen Spekulationen und Unternehmungen die gesunde Gesichtsfarbe des Realismus. Nach drei Seiten hin verdienen die angeerbten Anlagen und keimhaften Eigenschaften Beachtung:

1. nach der *gattungsmäßigen* Seite hin. Was das Menschenwesen als Gattungswesen bis zur Gegenwart an körperlichen und seelischen Eigenschaften biologisch entwickelt hat, dafür ist jedes normale neugeborene Einzelwesen der individualisierte Typus. Von besonderer

Bedeutung ist dieser gattungsgemäße Standpunkt für die aprioristischen Fähigkeiten der Menschenseele, die wir als die generellen, wahrscheinlich überhistorischen Grundlagen unserer Werterlebnisse anerkennen müssen;

2. nach der rassischen und völkischen Seite hin. Nicht nur die gesammelten, größtenteils vorgeschichtlichen Ursächlichkeiten in der langen Entwicklungsreihe des Menschengeschlechts, sondern auch die Ursächlichkeiten unserer Rasse und die meist in geschichtlicher Zeit gestauten Ursächlichkeiten unseres Volkstums werden in jedem Menschen individualisiert. Landschaft und Schicksal, gemeinsames Schaffen und Leiden haben insbesondere der Volksgemeinschaft einen vererblichen Charakter aufgeprägt. Also wird der Germane als solcher geboren, und namentlich: auch der Deutsche wird geboren! Wenn die Kultur ihre Aufgabe in der Pflege und Entwicklung unserer Anlagen und Eigenschaften sieht, dann muß sie auch dem Rassen- und dem Volkstum zur Entfaltung und Selbstdarstellung verhelfen;

3. nach der individuellen Seite hin. Auf der breiten Fläche des Allgemein-Menschlichen bildeten das Rassische und weiterhin das Völkische verengte Gebiete, und innerhalb des letzteren wieder beansprucht das Einzelwesen einen besonderen, scharf umgrenzten Raum. Namentlich die Eltern, aber auch die rückwärts anschließenden letzten Generationen geben das Schwergewicht für die individuelle Vererbung ab. Erst in der Entwicklung freilich offenbaren sich die mitempfangenen Richtkräfte geistiger oder charakterlicher oder irgendwelcher Art. Kultur als Entfaltung von Eigenschaften gipfelt unter diesem Gesichtspunkt in individuell-persönlicher Kultur.

Wir müssen also anerkennen: dem zu Empfangenden von außen tritt ein bereits Empfangenes als aufnehmende Bedingung von innen her entgegen. Sowohl der allgemein-menschliche, als auch der rassische und völkische, als auch der individuelle Inhalt der Vererbung sind nur verschiedene Seiten einer allgemeinen Form geschichtlichen Niederschlages, nämlich des ins Subjekt eingeborenen. Die andere Form geschichtlicher Überlieferung tritt in gegenständlicher Weise, also von außen her, an das Subjekt heran: in den „Gebilden der geistig-geschichtlichen Gattungs-" und Volkstumsarbeit! Wissenschaft und Kunst, Religion und Sittlichkeit, Staat und Gesellschaft, Beruf, Technik und Wirtschaft — alles sind, so verschieden sie unter sich sein mögen, Gestaltungen des „objektiven Geistes", an deren Inhalt das wachsende Subjekt seine allgemein-menschlichen, völkischen und individuellen Veranlagungen zur Entwicklung bringt.

Aber sowohl der Vererbung, als auch der Überlieferung gegenüber ist das Subjekt in der Lage des Empfangenden. Zur Kultur kann es erst gelangen, wenn es aus der passiven in die aktive Haltung übergeht; wenn es das Empfangen in absichtliches Nehmen, und das Nehmen schließlich in aufsteigende Formen des Gebens verwandelt.

Die Voraussetzung des Gebens ist also zunächst die tätige, innerliche Aneignung aller empfangenen einzelnen Gaben, ihre Sammlung und schließlich ihr einheitlicher Zusammenschluß im Brennpunkt des Ichs. Aneignung bedeutet nicht ein bloß gedächtnismäßiges Aufnehmen und pedantisches Festhalten, sondern ein Auf- und Einsaugen dargebotener oder aufgesuchter Inhalte durch Phantasie, Verstand und Gemüt, und dabei ein Entwickeln und Stärken des Willenslebens. Kultur entsteht also, wenn das tatsächlich Gegebene bewußt und wollend in den inneren Lebensvorgang und seelischen Bestand des Subjekts übergeführt wird. Sachliche Inhalte und Werte müssen in persönliche Inhalte und Werte umgesetzt werden. *Jeder angeeignete Besitz erhöht sich zu irgend einer Form persönlichen Seins.* Dabei ist allerdings das Verhältnis von angeerbten Anlagen und überlieferten „Kultur"gütern von ausschlaggebender Bedeutung; denn nur an dem, was in Fleisch und Blut übergehen kann, entwickelt sich das Subjekt stark und aufrecht. Die Forderung der Wahlverwandtschaft zwischen den objektiven Bildungsinhalten und den mitgebrachten subjektiven Eigenschaften drängt uns von selbst zu einer deutschvölkischen Kultur und Erziehung. Jede nichtvölkische Erziehung, und sei es auch die humanistische, beruht letztlich auf einer historisch begreiflichen Unterschätzung nicht nur der eigenen überlieferten Kultur, sondern auch der Notwendigkeit der Wahlverwandtschaft zwischen Erziehungssubjekt und Bildungsstoff.

Wenn nun die Seele auf dem Wege zur Kultur den Umweg über die Gebilde geistgeschichtlicher Gattungs- und Volkstumsarbeit nimmt, so tut sie es doch nur, um auf verschiedenen Wegen zu sich selbst zu kommen. Die Seele wächst zunächst an diesen Inhalten; aber sie muß schließlich über sie hinauswachsen. Sie gelangt dann zum Selbstbewußtsein ihrer Fähigkeiten und Eigenschaften, die ihr auf der Grundlage angeerbter Anlagen und durch die Arbeit der Erziehung erwachsen sind. Erst auf dieser Stufe werden die objektiven Inhalte der überlieferten Kultur umgeschmolzen in Mittel für den eigentlichen Zweck: *für die Kultur in subjektiver Darstellung, für die Persönlichkeit.* Selbstbewußtsein führt zum Überblick; Überblick drängt zur inneren *Herrschaft*; Herrschaft aber gelingt erst mit Hilfe einer *inneren Rangordnung*, die nach erfolgter Abwägung und Wertung seiner Anlagen, Eigenschaften und Grundsätze, wenigstens für eine gewisse Geltungsdauer, erreicht worden ist.

Daraus ergibt sich (und das ist von Wichtigkeit) sogleich eine abgeleitete Wertung der überlieferten, objektiven Bildungsinhalte, nämlich nach ihrer Tauglichkeit für die persönliche Kultur. Diese Wertung muß individuell ausfallen; ihre praktische Folgerung ist der Zuschnitt des lehrplanmäßig festgelegten Bildungsganges auf Neigungs- und Begabungstypen, also die Gabelung der Oberschule vom 3. Jahre ab in verschiedene, im einzelnen zu bestimmende Zweige.

Erhebt sich nun schließlich die innere Rangordnung und die im Ichpunkt zentralisierte innere Herrschaft zur einheitlichen Formung der verschiedensten Fähigkeiten und Inhalte, dann erreicht die Kultur der Seele den Grad persönlichen Stiles und tritt somit unter die ästhetische Kategorie: die schöne Seele! In diesem (für mich höchst modernen Sinne) faßt Schiller den Begriff der Kultur: „Das Kulturideal ist, daß der Mensch mit der höchsten Fülle von Dasein die höchste Selbständigkeit und Freiheit verbinde und, anstatt sich an die Welt zu verlieren, diese in sich ziehe und der Einheit seiner Vernunft und der Hoheit seines Willens unterwerfen" (nach Schmidt, Philosoph. Wörterbuch, S. 170). Diese innere Herrschaft ist bereits eine Form der Gestaltung und Darstellung, denn der nach innen gerichtete Wille leitet die Entfaltung und Entwicklung der seelischen Anlagen zu dem ihm bewußten persönlichen Ideal; also wird die Seele selbst zugleich der Stoff ihrer eigenen Darstellung.

Dabei bleibt's aber nicht. „Kulturen sind Ausdrucksversuche der Seele", sagt Bonus. Die Seele, die über sich selbst Herrschaft und in sich selbst Rhythmus gewonnen hat, sucht gesunderweise ihre Herrschaft und ihren Rhythmus wiederum auf die Gebilde geistesgeschichtlicher Gattungs- und Volkstumsarbeit auszudehnen, auf dieselben Inhalte, an denen sie sich gebildet hat und weiterbildet. Mag also Kultur, unserer Auffassung nach, zunächst nur Entwicklungszustand der Seele, also des Subjekts, bedeuten, so gewinnt sie doch sogleich wieder gegenständlichen Charakter, wenn das Subjekt in seinem Ausdrucksbedürfnis an der objektiven Welt sich darstellt und, im Höchstfalle, schöpferisch sich auslebt. So bekommt jedes Einzelwesen in Wissenschaft und Kunst, in Beruf und Technik, in Staat und Gesellschaft seine „Kultur"-aufgaben: Aufgaben der Beherrschung, Gestaltung und Beseelung der objektiven Welt, also Aufgaben der Selbstdarstellung.

Kultur ist mithin Entwicklung der Seele zur persönlichen Selbständigkeit und Selbstdarstellung auf der Grundlage allgemein-menschlicher, völkischer und individueller Veranlagung und an den Gebilden geistgeschichtlicher Gattungs- und Volkstumsarbeit.

Für die Seele im Bereich der Kultur ist also die gegenständliche W entweder Mittel zur Selbstentwicklung oder Mittel zur Selbstdarstellu immer aber *Mittel* zu ihrem innerpersönlichen Zweck.

Demgegenüber ist die *Zivilisation an sich* die bloße Pflege u Entwicklung der Mittel ohne Beziehung zur Pflege und Entwicklung pers lichen Lebens. Darum ist Zivilisation noch lange nicht Kultur! Vielme kann die Höhe der Zivilisation mit einem erbärmlichen Tiefstand der Kult zusammenfallen. Der modern ausgebildete Geldverkehr, gewiß ein Zeic hoher Zivilisation, hindert nicht, daß das Geld aus seiner natürlichen Stellu als Mittel sich zum Selbstzweck auswächst, vor dem auch die höchsten Kult zwecke versinken oder gar zu Mitteln erniedrigt werden. Gerade der ame kanische und englische Mammonismus sind für unser deutsches Empfinden d typischen Erscheinungen von hoher Zivilisation bei kulturellem Tiefstand. D die Mittel der Zivilisation an sich keine Umwandlung und Höherbildung d Seele erfordern, sondern nur die nach außen gerichteten Fähigkeiten in Anspru nehmen, die für die technische Handhabung der Mittel in Frage komme können diese leicht an unkultivierte Menschen und Völker weitergegeben werde Mit der Ausbreitung des Weltverkehrs hat die moderne Zivilisation ihre Siegeszug über die ganze Erde in kurzer Zeit durchgesetzt, nicht aber zugleic die Kultur. Kultur will persönlich errungen sein! Von ihr allein gil „Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen." D Pädagogik hat diese Unterscheidung von Kultur und Zivilisation indirekt an erkannt, seitdem sie den Grundsatz des erziehenden Unterrichts formulie und durchgeführt hat, den Grundsatz nämlich, daß die Inhalte des Wissen nicht Selbstzwecke sind, sondern Mittel zum Zweck der Emporbildung de menschlichen Kräfte, wobei natürlich vorher die Inhalte des Wissens unter dem materialen Gesichtspunkt der Kulturgemäßheit gesichtet worden sein müssen Verengt man den Grundsatz des erziehenden Unterrichts ins Ethische, so ergib sich, daß die Einheit des Gedankenkreises in der sittlichen Wertung zu suche ist; daß also ein wesentlicher Teil der menschlichen Kräfte, namentlich di intellektuellen, von zweifelhaftem Werte sind, solange sie nicht selbst wieder de religiösen und sittlichen Kräften untergeordnet werden. Die allgemeine Gefah der Zivilisation für die Menschheit liegt immer darin, daß Mittel zu Selbst-zwecken sich auswachsen; daß sich der Mensch an die Mittel verliert und sic seiner berufenen Herrschaft über sie begibt, während für den „kultivierten" Menschen die Zivilisation nicht nur das dankbare Feld seiner Aufgaben und seiner Arbeit, sondern auch das Material darbietet, an dem er seine seelische Herrschaft bekundet und sich selbst darstellt. „Was hülfe es dem Menschen, so er die ganze Welt gewönne, aber Schaden nähme an seiner Seele?"

Betrachtet man nun die geistgeschichtlichen Gebilde überlieferter Gattungs- und Volkstumsarbeit, so ergibt sich, daß sie zunächst sowohl in das Bereich der Kultur als auch der Zivilisation gehören. Soweit sie Gegenstände an sich sind, läßt sich eine Scheidung und mithin eine Zuteilung nach der einen oder anderen Seite hin nicht durchführen. Die Kunst z. B. kann, ihrer eigentlichen Anlage zuwider, in das Gebiet der Nur-Zivilisation verengt und zum bloßen Mittel für außerpersönliche Zwecke erniedrigt werden.

Sie kann aber auch in den Dienst der persönlichen Bildung und Darstellung treten und der Kultur dienen. Ebenso die Wissenschaft. Ebenso die Technik. Das Verhältnis der Begriffe ist so, daß die Zivilisation im festumrissenen Bereich aller Tätigkeiten bleibt, soweit sie Mittel schaffen oder sich ihrer bedienen im Dienste übergeordneter Mittel. Der Begriff der Kultur aber hat durchaus verschiebbare Grenzen, weil für ihn erst die Beziehung des menschlichen Subjekts zur gegenständlichen Welt, also auch zu den Schöpfungen der Zivilisation, entscheidend wird. Soweit wie der Mensch die Herrschaft seines Geistes und Willens über die objektive Welt, mithin auch über die Güter der Zivilisation, ausdehnt und diese Welt in Mittel zur Förderung seines innerpersönlichen Lebens umwertet, soweit reichen die Grenzen der Kultur — des einzelnen und der Gemeinschaften. Die Menschenseele ist dazu berufen, im Umkreis der Schöpfung Selbstzweck zu sein — so wie der leibliche Mensch in jedem Horizont den Mittelpunkt bildet —; hierin liegt auch die Begründung jeder Ethik; die Erniedrigung des Menschen zum Mittel für menschliche oder untermenschliche Zwecke entzieht der Kultur den sittlichen Boden und damit den Boden überhaupt.

Betrachtet man die Anwendungs- und Arbeitsgebiete der Kultur und Zivilisation miteinander, so ergibt sich, streng genommen, daß die erstere, die es auf Bewegung und Gestaltung der Seele absieht, die innere Natur, die Welt der unmittelbaren Erfahrung zum Gegenstande hat; die Zivilisation aber hält sich im Bereich der mittelbaren, äußerlich-gegenständlichen Erfahrung. Die technische Beherrschung der Natur gewährt zunächst nur die Handhabung einzelner Mittel oder eines Systems von Mitteln; soweit aber der Gebrauch solcher Mittel den Menschen nach der geistigen und sittlichen Seite bildet, rückt die Zivilisation in den Umkreis der Kultur. Bezeichnend für diese Grenzverschiebungen ist es, daß auf der anderen Seite die Kultur auch wieder für die Zivilisation die Voraussetzung bildet, insofern hohe Leistungen des Geistes und des Willens, z. B. naturwissenschaftliche und mathematische Forschungen, der Erfindung und Erprobung technischer Mittel vorausgingen. Dadurch bekommen eben die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer ihre eigenartige Stellung. Ihr hoher Bildungswert für das logische Denken, für die Erweckung eines reinen, „interesselosen" Interesses und vor allem für die Versachlichung

der Motive des Denkens und Wertens sichert ihnen eine wesentliche Stellung auch in der Oberschule für völkische Kultur. Auf der anderen Seite ist aber nicht zu verkennen, daß die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer ihren Blick nach außen richten, in der gegenständlichen Welt ihr natürliches Anwendungsgebiet suchen und dadurch die Brücke schlagen hinüber in das Reich der Mittel, der Zivilisation (womit natürlich keine Herabsetzung des Wertes dieser Wissenschaften ausgesprochen werden soll; denn im erziehenden Unterricht vermitteln auch sie Kultur!). Demgegenüber muß aber betont werden, daß eine andere Gruppe von Fächern von vornherein den Blick nach innen richtet und in der seelischen Welt ihr gegebenes Erfahrungs- und Anwendungsgebiet sucht. Mit der Vorsicht, die durch unsere begrifflichen Erwägungen nahegelegt worden ist, könnte man also den Naturwissenschaften die Kulturwissenschaften gegenüberstellen, wobei in jeder Fächergruppe die materialen von den formalen Fächern zu scheiden wären; z. B. wird die formale Seite bei den Kulturwissenschaften durch die Sprachen, bei den Naturwissenschaften durch die Mathematik vertreten.

Eine Mittelstellung nehmen die Fächer der technischen und künstlerischen Fertigkeiten ein. Gerade an ihnen ist zu zeigen, wie Zivilisation in Kultur verwandelt werden muß; wie die bloßen Mittel zu seelischen Ausdrucksmitteln zu steigern sind. Das Turnen z. B. zielt von vornherein auf die Entwicklung von Eigenschaften, und zwar nicht nur leiblichen, ab, und der Ausdruck Körper-„kultur" ist durchaus bezeichnend, wenn auch nicht erschöpfend. Die Befreiung und Ausgleichung der Temperamente, die Beherrschung des Körpers als bloßen Mittels durch Geist und Willen, die Pflege sozialer Tugenden, das sind echte Bildungswerte des Turnens im Sinne der Kulturidee; den Gegensatz dazu bildet der akrobatische und sportliche Betrieb des Turnens, wobei die Übungen zu Selbstzwecken geworden sind.

Sobald ein Volk nach mancherlei Abhängigkeiten von überlegenen Kulturen zu sich selbst gekommen ist und in Gebilden geistgeschichtlicher Art in völkischem Stile sich selbst vergegenständlicht hat, dürfte ihm in pädagogischer Hinsicht nichts näher liegen als die Erziehung seiner Nachkommen im Geiste seiner Kultur, und unter seinen höheren Schulen müßte die Oberschule für bodenständig-völkische Kultur (bei uns: Deutsche Oberschule) das selbstverständlichste Gebilde sein. Für uns Deutsche mit unserem reichen und wertvollen Überlieferungsgut an Kultur und Zivilisation müßte schon längst der Zeitpunkt pädagogisch-nationaler Selbstbestimmung gekommen sein. Darum fordern wir neben den bestehenden drei Gattungen höherer Schulen die vierte, allerdings zunächst nur als Aufbauschule, damit, wenn die Seminare aufgehoben werden, 13- und 14jährige Schüler, die mit der Neigung auch die Begabung für geistige Arbeit verbinden, noch Anschluß an die höhere

Bildung finden; denn die durch örtliche oder finanzielle oder andere Verhältnisse vernachlässigten und unentwickelten Begabungen dürfen der Nation nicht verloren gehen.

Dem Charakter einer D. O. gemäß bilden die im Deutsch-Unterrichte gewonnenen Bildungsinhalte und -werte das einheitliche Beziehungsgebiet für die Kulturwissenschaften, soweit es sich mit der Selbständigkeit der einzelnen Fächer verträgt. Da eine höhere Schule, die im Sinne der Kulturidee arbeitet, Wert darauf legen muß, daß der wachsende Schülergeist nicht in der Fülle des Stoffes untergehe, sondern den Weg aus der formlosen Unbeschränktheit der Wissensgebiete zur geformten, wenn auch vielseitig bezogenen Individualität finde, muß die Aufbauschule mit ihrem nur 6jährigen Bildungsgang jede Möglichkeit der Stoffverknüpfung ausfindig machen. Mindestens innerhalb der Kulturwissenschaften einerseits, der Naturwissenschaften (wenn auch in beschränkterem Maße!) andererseits muß dieser Grundsatz der Konzentration weitmöglichst Berücksichtigung finden. Was die Kulturwissenschaften geradeswegs für die Entwicklung der Wertgefühle und Werturteile und dadurch für die Ausbildung des Charakters zu leisten haben, bekommt einen inhaltlichen Zusammenschluß und eine gegenseitige Abwägung durch die zentrale Stellung des Deutsch- und, neben ihm, des Religions- und Philosophie-Unterrichts.

Auf der Seite der Naturwissenschaften kommt zwar der formalen Wissenschaft der Mathematik eine dem Deutsch-Unterricht auf der Seite der Kulturwissenschaften ähnliche zentrale Stellung zu, aber die Verknüpfung ist eben eine nur formale und ist überdies für gewisse Gebiete der in der höheren Schule betriebenen Naturwissenschaften ohne Anwendungswert. Dafür gehen aber die materialen Naturwissenschaften unter sich reichliche inhaltliche Verknüpfungen ein, wie Chemie, Mineralogie, Geologie, Biologie, Physik und Technologie. Die Ausführung im einzelnen unterliegt der didaktischen Kunst und der kollegialen Zusammenarbeit der Verfasser konzentrierter Lehrpläne.

Eine innerliche Verknüpfung aller Wissensgebiete, der Kultur- und der Naturwissenschaften, zu einer übergreifenden Einheit ist erst auf der Oberstufe möglich, wenn die philosophische Propädeutik in ihr Recht tritt. Sie muß die auf den verschiedenen Wissensgebieten gewonnenen Seins- und Werturteile in einer Welt- und Lebensanschauung verknüpfen, sie ranggemäß gegeneinander abstufen und auf diese Weise der werdenden Persönlichkeit des 19- und 20jährigen Jünglings die Grundlage mitbauen helfen. Schon auf der Mittelstufe muß der Schüler gelegentlich zum Selbstbewußtsein seiner Tätigkeit geführt werden. Dabei werden die Kulturwissenschaften in erster Linie das Wertbewußtsein, die Naturwissenschaften das Wirklichkeitsbewußtsein auszubilden haben. In beiden Fällen aber werden sie den Menschen als das zur Herrschaft

berufene Subjekt gegenüber der Welt und als den Träger der Kultur voraussetzen. Philosophie tritt daher, je nach der geistigen Reife der Schüler, im gesamten Unterricht als Lehrgrundsatz, auf der Oberstufe aber außerdem als Unterrichtsfach im Lehrplan der D. O. auf. Jeder Fachlehrer eröffne außerdem auf der Oberstufe, wenn ein Teilgebiet oder ein Fach abgeschlossen worden ist, den Ausblick von den anscheinend gelösten zu den ungelösten, zur Lösung drängenden Fragen. Dadurch gibt er dem Gesichtskreis seines Faches eine erkenntnistheoretische Abgrenzung und eine metaphysische Grenzerweiterung z. B. in der Geschichte: Was ist geschichtliche Kausalität? Was bedeuten geschichtliche Werturteile? oder in der Biologie: Mechanismus oder Vitalismus? oder in der Mathematik: Begriff des Raumes? Wesen der Zahl? oder in der Literaturgeschichte: Was ist tragisch? was komisch? usf.

Fordert nun der Kulturstandpunkt bewußte Herrschaft über die Mittel, also auch über die Mittel der Wissenschaften, so muß schon der Fachlehrer Wert darauf legen, daß der Schüler in den Arbeitsmethoden seines Faches (nach den Grundsätzen der Arbeitsschule) heimisch wird. Der philosophischen Propädeutik erwächst die abschließende Aufgabe, die verschiedenen Arbeitsmethoden erkenntnistheoretisch und logisch zu beleuchten und in einer allgemeinen Methodenlehre zu vereinigen.

Neben die nur inhaltliche Verknüpfung tritt bei den Kulturfächern noch die historische Konzentration. Dieser Forderung liegt zunächst überhaupt die Würdigung des historischen Denkens zugrunde. Die Seele soll doch wachsen an den Gebilden geistgeschichtlicher Gattungs- und Volkstumsarbeit! Erst der historisch geschulte Blick befähigt zur Abschätzung der im Gegenwartshorizont liegenden Anforderungen und Aufgaben. Gleichzeitig hüten wir uns aber davor, dem Historismus zu verfallen, indem wir den bloßen Wissenstrieb überschätzen und die Kenntnis der Vergangenheit zum Selbstzweck erheben. Lebendige Kultur ist Herrschaft, und zwar produktive Herrschaft, die die überlieferten objektiven Werte der Kultur den Bedürfnissen der Gegenwart und nächsten Zukunft gemäß aus der natürlichen Gefahr der Erstarrung befreit und sie um- und fortbildet. Deshalb stellen in der D. O. die Kultur- und die Naturwissenschaften den Schüler mitten in das anschauliche und aufgabenreiche Leben der Gegenwart hinein; Kultur und Zivilisation der Gegenwart sind mithin sowohl Gegenstand als auch Lehrgrundsatz des Unterrichts. In jedem geschichtlich aufgebauten Unterrichtsfach steht daher in der obersten Klasse die Gegenwart zur Behandlung. Deshalb schließen auch die staatsbürgerlichen Belehrungen, die mit dem Lehrgang der Geschichte 5 Jahre lang organisch verbunden sind, im 6. Jahre systematisch ab, und zwar auf der Grundlage der heutigen Verfassung des deutschen Reiches. Und innerhalb der Staatsbürgerkunde gelangt auch die Volkswirtschaftslehre, wenigstens nach der politischen

Seite hin, zu einem gewissen systematischen Abschluß, nachdem ihre Teilgebiete gelegentlich schon in anderen Fächern behandelt worden sind, z. B. die finanzielle Seite der Volkswirtschaftslehre im Rechenunterrichte, der 5 Jahre lang neben dem eigentlichen Mathematik-Unterricht herläuft und in der Finanzkunde abschließt; die technologische Seite in Physik und Chemie, sowie in Biologie; die kommerzielle Seite in Wirtschafts- und Verkehrsgeographie. Aber im gesamten Unterricht der sechs Jahresstufen bleibt die Gegenwart außerdem das Gebiet der Veranschaulichung und der Anwendung. Die O. O. ist also trotz der geschichtlichen Konzentration des Gesamtlehrplans der Kulturfächer eine eigentliche Gegenwartsschule. Die geschichtliche Konzentration ist lediglich eine didaktische Forderung. Die auf sechs Jahre verkürzten Lehrgänge einer Aufbauschule fordern zur Bewältigung der ausgedehnten Stoffmengen durchweg fortschreitende Lehrpläne. Wiederholungen derselben Stoffe können daher im allgemeinen nur in der Form von Verknüpfungen oder von Zusammenfassungen unter höheren Gesichtspunkten eintreten. Zum Zweck einer Zeit und Kraft ersparenden, vielseitigen und tiefgründigen Behandlung eines Kulturabschnittes empfiehlt sich's, wenn er in derselben Klasse ungefähr zu gleicher Zeit vom Standpunkt der verschiedenen Kulturfächer aus beleuchtet wird. Deutsch, Geschichte, Religion, Kunstgeschichte und, wenn möglich, auch fremdsprachliche Lektüre, Geographie und Philosophie nehmen auf derselben Unterrichtsstufe denselben Gegenstand unter ihre Lupe. Die Zeit Friedrichs des Großen z. B. ist unmittelbar Gegenstand des Geschichtsunterrichts; sie spiegelt sich aber in allen Ausdrucksformen damaliger Kultur und in den rückschauenden Darstellungen späterer Kulturen; deshalb nimmt zu gleicher Zeit der Unterricht in Deutsch, Religion, Kunstgeschichte und Französisch Stellung zu dieser Zeit. Das ist freilich nur möglich, wenn jedes sog. Kulturfach ungefähr in gleichem Rhythmus fortschreitet. Daraus ergibt sich, daß für die Kulturwissenschaften die Geschichte als Konzentrationsfach zu gelten hat. Über dem Bedürfnis nach geschichtlicher Verknüpfung dürfen natürlich die charakteristischen Eigenforderungen jedes Faches niemals vernachlässigt werden. Zwischen den Gegensätzen der Beziehungslosigkeit der Kulturfächer unter sich und der Vergewaltigung eines Faches muß also der Lehrplan den praktischen Ausgleich zu finden bemüht sein. Außerdem müssen neben dem geschichtlichen Fortschreiten in jedem Fache nicht nur dessen objektive, rein fachliche Ansprüche, sondern auch die in den Apperzeptionsverhältnissen der Schüler liegenden, subjektiven Forderungen berücksichtigt werden. Auch hier muß ein Ausgleich zwischen dem Fortschreiten im Gegenstande und dem Wachstum des Schülergeistes gefunden werden — eine Hauptschwierigkeit gerade des Lehrplanes einer Aufbauschule mit ihrem verkürzten Bildungsgang.

Die Kunstgeschichte, für die ebenfalls das Fortschreiten des Geschichtsunterrichts maßgebend ist, wird am besten mit dem Zeichenunterricht verbunden, der mit den historischen und kunstanalytischen Betrachtungen Zeichenübungen aus dem Gebiet der besprochenen Stilarten verknüpfen kann. Neben das Freihandzeichnen tritt noch ein Lehrgang im Linearzeichnen, der den Lehrplan der Mathematik zur Richtlinie nimmt.

Wie die Geschichte das zeitliche, so gibt die Erdkunde das räumliche Motiv zur Verknüpfung der verschiedenen Unterrichtsgegenstände, namentlich der Kulturfächer, ab. Dabei nimmt aber die Erdkunde nicht, wie die Geschichte, eine führende, sondern eine durchaus anlehnende Stellung ein; sie verzichtet auf die Konzentration, wenn ihre eigenen Interessen es gebieten.

Und was in zeitlicher Hinsicht die Gegenwart bedeutet, das hat in räumlicher Hinsicht die Heimat zu leisten. Darum beginnt die unterste Klasse in allen Fächern, die es erlauben, mit Heimatkunde (z. B. in Literatur, Geschichte, Erdkunde, Religion, Kunstgeschichte, Mineralogie, Geologie, Biologie). Aber auch im weiteren Bildungsgang, bis zur 1. Klasse hinauf, bleibt Heimatkunde methodischer Grundsatz.

Ein letztes Mittel der Stoffbewältigung und Stoffbeherrschung liegt weniger im Lehrplan als in der Lehrmethode. Bei keinem Unterrichtsgegenstand kann das Ziel in der gedächtnismäßigen Beherrschung aller anschaulichen Einzelheiten gesucht werden, sondern überall handelt sich's letzthin um die geistige Herrschaft und um die willensfrohe Ausdrucks- und Darstellungsfähigkeit des Schülers. Das fordert die Kulturidee! Deshalb muß in allen Fächern, auch in den naturwissenschaftlichen, versucht werden, die wesentlichsten begrifflichen und gesetzlichen Allgemeinheiten in bezeichnenden anschaulichen Besonderheiten zu zeigen (sog. Typen-Methode).

Wenn die Kulturen Ausdrucksversuche der Seele sind, dann wird die Oberschule für deutsche Kultur und Zivilisation auch der Kunst, namentlich der deutschen Kunst, den ihr gebührenden Raum gewähren. Die bildenden Künste kommen zu ihrem Recht in einem dreistündig durchgeführten Zeichenunterricht mit organisch angeschlossenen ästhetischen und historischen Betrachtungen und Übungen, abgesehen von den Unterstützungen, die ihnen aus dem Deutsch-, Geschichts- und Religionsunterricht, sowie nach der philosophischen Seite hin aus der Propädeutik zufließen. Von den musischen Künsten wird die Dichtkunst durch das Hauptfach der D. O., den Deutschunterricht, hinreichend betont, und auch die Musik erhält endlich im Lehrplanverband einer höheren Schule die Würdigung, die ihr Bildungswert fordert. Freilich, wie kein Gebiet der Wissenschaft oder der Kunst zum lebendigen Besitz des Subjekts werden kann, wenn nicht das Nehmen in eine Form des Wiedergebens, das Vorstellen nicht in ein Darstellen, das Sich-Einfühlen nicht wenigstens in ein Nachfühlen und

…schaffen verwandelt wird, so kann auch der Musikunterricht nicht gedeihen …ne eine gewisse Fertigkeit im Spielen eines Instruments. Die selbstverfaßten …Schülerarbeiten auf dem Gebiet der Harmonielehre drängen zur Wiedergabe …f dem Klavier. Und der musikgeschichtliche Unterricht und die Kunst-…betrachtungen verlangen eine breitere Anschauungs- und Erfahrungsgrundlage …s nur die Kenntnis der im Einzel- und Chorgesang gebotenen Kunstwerke. …arum Klavierunterricht! Allerdings muß anstelle des Klaviers dem Schüler …ch ein anderes Instrument (Violine und Laute, Orgel) zu spielen erlaubt …n, wenn es ihm besser liegt, oder wenn er da bereits eine leicht fortzubildende …rtigkeit mitgebracht hat. Eine andere Frage sei hier nur angeschnitten: …nämlich die vollständig Unmusikalischen, aber zeichnerisch Begabten nicht …n Harmonielehre und Klavier zugunsten des Zeichnens entbunden werden …ßten?

Zum Schluß ein Wort über den Anteil des fremdsprachlichen Unterrichts …n der D. O. Die deutsche Kulturbesinnung kann durch den Gegensatz, der …ch aus der Beschäftigung mit einer Fremdsprache und der entsprechenden …emdvölkischen Kultur ergibt, nur gewinnen. Und über die völkischen Unter-…schiede hinweg spannt sich die Einheit des Allgemein-Menschlichen, das dem …Schüler nicht zum Bewußtsein kommen kann, wenn er es nicht aus den …völkisch verschiedenartigen Kulturen als das Gemeinsame herausfühlt. Ins-…besondere wird aber durch die Beschäftigung mit einer Fremdsprache das …Bewußtsein für die Eigenart der Muttersprache selbst erhöht. Der Blick für …das Charakteristische, für das Gesetz- und Entwicklungsmäßige, für das Logische …und Ästhetische in Wort- und Satzbildungen in der deutschen Sprache erhält …Anregung, gewinnt Übung und bekommt vor allen Dingen Gesichts- und …Vergleichspunkte. Deshalb empfiehlt sich die Wahl einer Fremdsprache, deren …Grammatik von der der deutschen Sprache wesentlich abweicht, also die Wahl …nicht der englischen, sondern der französischen oder lateinischen Sprache. Die …hohe geschichtliche Bedeutung der französischen Sprache und Kultur für die …Deutsche, aber auch ihre gegenwärtige und zukünftige Bedeutung namentlich für …den Westen und Süden Deutschlands im Verkehr mit Frankreich, Belgien, der …Schweiz und Italien, sowie endlich die Teilnahme des kulturbewußten Deutschen …an den Vorgängen auf den Gebieten der Kultur und Zivilisation Frankreichs, …besonders in Politik, Wissenschaft und Technik, empfehlen die Einführung dieser …Fremdsprache in erster Linie. Vom 3. Schuljahre ab, nachdem das Französische …eine ausreichend phonetische und grammatische Grundlage gefunden hat, tritt …für die D. O. eine zweite Fremdsprache wahlfrei auf, wobei dem Schüler die …Entscheidung zwischen Englisch und Latein freisteht. Vom Deutschen und …Französischen aus dürfte die Erlernung von Latein oder Englisch schon wesentlich …leichter sein.

Von anderen Typen der D. O., die sich bei der Gabelung im 3. Ja
ergeben, ist in folgenden Lehrplänen noch Abstand genommen worden.

Über die Bewertung und lehrplanmäßige Verteilung der einzelnen Unt
richtsfächer in der D. O. gibt folgende Übersicht Aufschluß. Voraussetzung
daß die D. O. mit mindestens 13jährigen Schülern, die normalerweise e
gehobene Bürgerschule oder eine Mittelschule besucht haben, beginnt und sie
sechs Jahreskursen zur Hochschulreife führt. Die Vormittage sind für d
Klassen mit sechs Kurzstunden zu besetzen. Die Reststunden sind bequem d
einen Nachmittag zu verlegen. Außerdem ist ein Spielnachmittag anzusetz

Stundenplan

für eine sechsstufige Deutsche Oberschule.

Fächer	Kl. VI	V	IV	III	II	I	Summe
Religion	2	2	3	2	2	2	13
Deutsch	6	6	6	5[1])	5[1])	6	34
Philosophische Propädeutik	—	—	—	2	2	3	7
Geschichte u. Staatsbürgerkunde	3	3	3	3	3	3	18
Erdkunde	3	2	2	2	2	2	13
Französisch	5	5	3	3	3	3	22
Rechnen und Mathematik	5	5	5	5[1])	5[1])	4	29
Physik, Chemie, Mineralogie, Geologie	2	2	3	3	3	3	16
Biologie	3	3	2	2	2	2	14
Zeichnen mit Kunstbetrachtungen und Kunstgeschichte	3	3	3	3	3	3	18
Handfertigkeit	2	2	—	—	—	—	4
Einzelgesang	1	1	1	1	1	1	6
Chorgesang	—	—	1	1	1	1	4 × 1
Musiklehre mit Kunstbetrachtungen und Kunstgeschichte	—	1	1	1	1	1	5
Klavier oder ein anderes Instrument	1	1	1	1	1	(1)[2])	5 (6)
Turnen und Turnhygiene[3])	2	2	2	2	2	2	12
Englisch oder Latein wahlfrei	—	—	3	2	2	2	9
Gabelsb. Stenographie wahlfrei	—	1	—	—	—	—	1
	38	38(39)	36(39)	36(38)	36(38)	36(39)	

Bemerkungen:

[1]) Es bleibt vorerst eine Streitfrage, ob das mathematische Pensum in der im Lehrplan angegebenen Höhe bestehen soll; davon hängt auch die Stundenzahl in den Kl. III und II ab. Bei Verringerung des math. Pensums könnten in den Kl. III und II je 4 Std. (statt 5) ausreichen, dafür könnten in Deutsch 6 Std. (statt 5) angesetzt werden.

[2]) Wahlfrei!

[3]) Dazu ein stundenplanmäßig bestimmter Spielnachmittag und aller 4 Wochen ein schulfreier Wandertag.

Über

Das Maß der geschichtlichen Konzentration der Unterric

Kl.	Geschichte und Staatsbürgerkunde.	Deutsche Literaturgeschichte.	Religion.
VI	1. Heimatgeschichte. 2. Geschichte der ältesten Kulturen. 3. Gesch. d. Indogermanen und die Besiedelung Europas. 4. Griechische Geschichte.	1. Heimatliche Dichter. 2. Volkstümliche Dichter. 3. Der griechische Kulturkreis.	1. Religiöses u. kirchliches Leben der Heimat. 2. Gottsuchen der alten Völker. 3. Griechische u. römische Mythologie u. Religion. 4. Die alttestamentlichen Mythen. (Schöpfung, Sündenfall uff.)
V	1. Römische Geschichte. 2. Germanische bezw. deutsche Geschichte bis etwa 900 n. Chr.	1. Der römische Kulturkreis. 2. Altgermanische Götter- und Heldensagen. 3. Ahd. Literatur (in Übersetzung). 4. Kulturkreis der Völkerwanderung.	1. Das Alte Testament. 2. Landes- und Volkskunde von Palästina. 3. Johannes der Täufer.
IV	Deutsche Geschichte von 900—1648.	1. Nibelungen- u. Gudrunlied (in mhd. Auswahl). 2. Minnesang (mhd.). 3. Das höfische Epos (mhd.).	1. Leben Jesu nach Markus. 2. Apostelgeschichte. 3. Auswahl Paulinischer Briefe (ohne Römer- und Galaterbrief.)
III	Deutsche Geschichte von 1648—1815.	Literaturgeschichte von Sebastian Brant bis zu Lessing und Herder.	1. Galaterbrief. 2. Kirchengeschichte bis zu Lessing.
II	Deutsche Geschichte von 1815—1913.	Goethe, Schiller und Grillparzer.	1. Persönlichkeit Jesu nach Matthäus oder Lukas. 2. Kirchengeschichte bis zur Gegenwart.
I	Deutsche Gesch. seit 1913. (Weltkrieg und Revolution. Die neue Verfassung von 1919. Der Friedensvertrag mit Zusätzen. Die Friedensbewegung und der wahre Völkerbund. Rückblicke; geschichtsphilosophische Fragen.)	Romantik; Kleist. Hebbel, Ludwig. Dramatische, epische und lyrische Dichtung des 19. und 20. Jahrhunderts. Goethes „Faust“. Wagners „Parzival“.	1. Das Johannes-Evang. 2. Christl. Glaubenslehre. 3. Christl. Sittenlehre. 4. Die Weltreligionen. 5. Religionsphilosophische u. apologetische Fragen der Gegenwart.

blick.

ächer in der D. O. (Lehrpläne sind verkürzt wiedergegeben.)

Philosophische Propädeutik.	Französische Literaturgeschichte.	Geschichte der bildenden Künste.	Erdkunde.
—	—	1. Heimatliche Kunst. 2. Kunst der ältesten Kulturen. 3. Griechische Kunst.	1. Heimatkunde. 2a. Landeskunde von Thüringen. 2b. Die Mittelmeerländer. 3. Das Weltbild des Altertums.
—	—	1. Römische Kunst. 2. Byzantinische K. 3. Altchristliche K. 4. Islamitische K. 5. Romanische K.	1. West-Europa. 2. Die Alpen. 3. Deutschland ausführlich. 4. Das Deutschtum in den verlorenen Grenzgebieten.
—	—	1. Gotische Kunst. 2. Renaissance. 3. Die deutschen Meister des 15. u. 16. Jahrhunderts.	1. Das übrige Mitteleuropa. 2. Nord-E. 3. Ost-E. 4. Das Kopernikanische Weltbild. 5. Amerika. 6. Afrika im Lebensgebiet des Atlantischen Ozeans.
Psychologie.	Lit.-Gesch. von den Anfängen bis zum 18. Jahrhundert.	1. Die deutschen Meister (Forts.) 2. Barock. 3. Flämische und niederländische K. 4. Rokoko. 5. Klassizismus. 6. Biedermeier.	1. Afrika im Lebensgebiet des Indischen Ozeans. 2. Asien. 3. Australien. 4. Polargebiete. 5. Von Kopernikus zu Kant-Laplace; Netzentwurfslehre.
Logik. Erkenntnistheorie und Methodenlehre.	Das 18. Jahrhundert bis zur Romantik.	Schlüter, Schinkel, Rethel, Schwind, Richter, Spitzweg, Böcklin, Thoma, Lenbach, Menzel, Feuerbach u. a.	1. Physikalische u. politische Erdkunde im Zusammenhang. 2. Deutschlands Stellung in Wirtschaft und Weltverkehr einst und jetzt.
1. Forts. 2. Metaphysik. (Das Wirklichkeits- und das Wertproblem; Vereinigung beider Probleme.)	Die Romantiker. Realismus und Naturalismus. Abkehr vom Naturalismus. Die Parnassiens und die Symbolisten. Renan. Die Geschichtsschreiber.	1. K. der Gegenwart. 2. Heimkunst. 3. Heimatliche Kunst, Natur- und Denkmalspflege. 4. Vergleichsmäßige Wiederholungen. 5. Der Dürerbund.	1. Vertiefte Heimatkunde. 2. Deutschland. 3. Das Deutschtum im Auslande. 4. Begründend-vergleichende Rückblicke.

Grundsätze
für den Entwurf eines Religionslehrplanes der D. O.

1. Der Religionsunterricht sucht, wie der Deutschunterricht, engste Fühlungnahme mit dem Geschichtsunterricht.

Was die Geschichte in Kl. V und IV vorauseilt, dient der Kirchengeschichte in Kl. III, die schnell bis zu Lessing fortschreitet, als willkommene Voraussetzung.

2. Reiche Unterstützung bekommt der Religionsunterricht auch durch die gleichzeitigen Unterrichtsgänge in Deutsch und in Kunstgeschichte, die ebenfalls an den Lehrplan des Geschichtsunterrichts, natürlich unter Wahrung ihrer eigenen Interessen, sich anlehnen. Der Deutschunterricht in Kl. V übernimmt auch die Einführung in die Mythologie und Religion der alten Germanen, die im Religionsunterricht der Kl. VI (Gottsuchen der alten Völker) nicht behandelt werden kann, da sie nicht in den geschichtlichen Zusammenhang der altorientalischen Kulturen hineingehört.

3. Die Fülle des in 2 bez. 3 Wochenstunden zu behandelnden Stoffes fordert die Anwendung der sog. Typen-Methode, und zwar nach 2 Seiten hin:

a) Typische religiöse Persönlichkeiten geschichtlicher, aber auch mythoreligiöser Herkunft (z. B. Prometheus, Herkules, Orestes usw.) sind zu behandeln, deren religiöses und sittliches Innenleben allgemeingültige Offenbarungen in individualisierter Erscheinung zum Ausdruck bringt;

b) Typische Richtungen des religiösen Glaubens und Lebens, die in neuen Formen immer wiederkehren, z. B. Scholastik, Orthodoxie und Rationalismus; Mystik und Pietismus.

4. Die glaubens- und kirchengeschichtlichen Besprechungen haben unter Vermeidung von entbehrlichen Gedächtnisstoffen nur die geschichtlichen Zusammenhänge zwischen den gelesenen und besprochenen Quellenstücken herzustellen. Als kirchengeschichtliches Quellenlesebuch dient die dreibändige Große Ausgabe von Thrändorf-Meltzer (Verl. Bleyl u. Kaemmerer, Dresden.)

5. Bei Behandlung sowohl der biblischen Bücher, wie der kirchengeschichtlichen Quellen, wie auch der Bekenntnisschriften hat die mit Vorsicht, Sachlichkeit und Ehrfurcht verbundene historische Betrachtungsweise vorzuherrschen.

6. Bei Behandlung der religiösen Persönlichkeiten muß der Hauptwert auf das religiöse Grunderlebnis gelegt werden. Die religionspsychologische Analyse hat an der Grenze zwischen Rationalem und Irrationalem in taktvoller Weise Halt zu machen.

7. Weder die historische, noch die religionspsychologische und -vergleichende, noch die systematische Behandlung religiöser Lehrinhalte darf den Raum für das persönliche Bekenntnis des Religionslehrers einengen.

8. Im Mittelpunkt des gesamten Religionsunterrichts steht die Gestalt Jesu: daher in zwei Schuljahren die zusammenhängende Lektüre je eines Synoptikers, in einem anderen Schuljahre die Lektüre des Johannes-Evangeliums. Auch in der Glaubens- und Kirchengeschichte, sowie in der systematischen Glaubens- und Sittenlehre bleibt der Heiland das bestimmende Ideal.

9. Alle Stoffe müssen nach ihrer Gegenwarts- und Ewigkeitsbedeutung gewertet und lehrplanlich betont werden.

10. Auch in den anderen christlichen Konfessionen und außerchristlichen Religionen muß das Walten des Gottesgeistes gesucht werden.

11. Insbesondere muß die Kunst (Zeit- und Raumkunst) als getreuester Spiegel religiösen Innenlebens im Religionsunterricht verwertet werden.

12. Über die aus der Quellenlektüre und der Behandlung religiöser Kunst sich ergebenden Merkstoffe führt jede Klasse und jeder Schüler eine Liste, in die sowohl die für die ganze Klasse geforderten, als auch die von jedem einzelnen Schüler nach dessen Geschmack ausgewählten Merkstoffe eingetragen werden; diese Liste wird durch die aufsteigenden Klassen hindurch fortgeführt.

Entwurf.

Klasse VI. (2 Wochenstd.)

1. Das gegenwärtige religiöse und kirchliche Leben in der Heimat; kirchengeschichtliche Rückblicke.
2. Das Gottsuchen der alten Völker (Ägypter, Perser, Inder, Phönizier, Kanaaniter.)
3. Mythus und Religion der Griechen und Römer.
4. Die alttestamentlichen Mythen von der Schöpfung, vom Sündenfall, von der Sintflut und vom Turmbau zu Babel. (Mit einfacher Darstellung des religionsgeschichtlichen Zusammenhanges, besonders mit Babylonien.)

Klasse V. (2 Wochenstd.)

1. Die Grundlinien der alttestamentlichen Religionsgeschichte und die Schriften des Alten Testaments nach Entstehung und Inhalt, mit besonderer Berücksichtigung der Propheten, der Psalmen, des Buches Hiob und der Spruchbücher.
2. Landes- und Volkskunde von Palästina für die Zeit des Auftretens Jesu; der Herodianische Tempel und der Tempelkult.
3. Johannes der Täufer.

Klasse IV. (3 Wochenstd.)

1. Das Leben Jesu nach dem Markus-Evangelium mit Ergänzungen au den anderen synoptischen Evangelien.
2. Die Apostelgeschichte mit lebensvoller Herausarbeitung der Persönlichke des Paulus. Lektüre einer Auswahl von Briefen, besonders des Philippe und des Kolosserbriefes und ausgewählter Teile der Korintherbriefe.

Klasse III. (2 Wochenstd.)

1. Behandlung des Galaterbriefes mit Ergänzungen aus dem Römerbrie
2. Glaubens- und Kirchengeschichte bis zum Zeitalter der Aufklärung (Lessing dabei geschichtliche Behandlung des Katechismus, des Kirchenliedes un der kirchlichen Kunst.

Klasse II. (2 Wochenstd.)

1. Behandlung des Matthäus- oder des Lukasevangeliums mit synoptischer Vergleichen; Einführung in die historische Methode.
2. Fortsetzung der Glaubens- und Kirchengeschichte von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Dabei sollen die verschiedenen Stellungnahmen zur Persönlichkeit Jesu in den Vordergrund gerückt werden. Im einzelnen sind zu behandeln: Schleiermacher, Kant und Fichte; die Religion der deutschen Klassiker (Herder, Schiller, Goethe); die Leben-Jesu-Frage im 19. und 20. Jahrh. Äußere und innere Mission; Sektenbildung; soziales Christentum und Antichristentum; unsere Kirchenverfassung und die Idee der Volkskirche. Die römisch-katholische und die griechisch-katholische Kirche der Gegenwart; der katholische und der evangelische Gottesdienst.

Klasse I. (2 Wochenstd.)

1. Das Johannesevangelium.
2. Christliche Glaubenslehre und das Vaterunser.
3. Christliche Sittenlehre mit Hervorhebung der Bergpredigt, der Gleichnisse und der übrigen Reden Jesu.
4. Die Weltreligionen; das Judentum von heute.
5. Zeitgemäße, auch gelegentlich der Punkte 1—4 zu behandelnde religionsphilosophische und apologetische Fragen. (Ewigkeit und Universalität des Christentums, das sog. deutsche Christentum usw.)

Referent: Dr. Barth.

Grundzüge
für den Aufbau des Deutsch-Lehrplanes.

1. Der Deutschunterricht hat sein Ziel in einem 6stufigen fortschreitenden Lehrplan zu erreichen. Er setzt den Geschichtslehrplan voraus, dessen 6 Stufen folgende Aufgaben zu erfüllen haben:

Kl. VI = 1. Heimatgeschichte,
2. Geschichten der ältesten Kulturen,
3. Griechische Geschichte.
Kl. V = 1. Römische Geschichte,
2. Deutsche Geschichte bis rund 900.
Kl. IV = Deutsche Geschichte von 900—1648.
Kl. III = „ „ „ 1648—1815.
Kl. II = „ „ „ 1815—1913.
Kl. I = „ „ „ 1913 bis zur Gegenwart.

Die Lehrpläne in Deutsch und Geschichte erstreben also die innigste gegenseitige Unterstützung, und zwar eilt der Geschichtslehrplan von der IV. Kl. an dem Deutschlehrplan etwas voraus.

2. Die Fülle des literaturgeschichtlichen Stoffes kann nur durch sorgsame Auswahl und vertiefte Behandlung typischer Kunstwerke bewältigt werden. Die eigentlich literaturgeschichtlichen Besprechungen haben unter Vermeidung von entbehrlichen Gedächtnisstoffen nur die geschichtlichen Zusammenhänge zwischen den gebotenen Proben herzustellen. Bei der Beurteilung der literaturgeschichtlichen Entwicklung ist der ästhetische Gesichtspunkt stets in den Vordergrund zu stellen.

3. Soll freilich die ästhetische Betrachtung nicht in Formalismus ausarten, so muß sie die Form als den schönen und aufrichtigen Ausdruck eines bedeutsamen Erlebnisinhaltes empfinden lassen. Das setzt Mit- und Nacherleben, also hingebende und nachschaffende Einfühlung voraus. Einfühlung vor allem in den deutschvölkischen Charakter eines dichterischen Inhaltes!

4. Die Forderung des Nacherlebens eines künstlerischen Ausdrucks schließt alle diejenigen bedeutsamen Kunstwerke aus dem Deutschlehrplan aus, welche noch jenseits der Gefühlsaltersgrenze liegen.

5. Die Behandlung jedes Kulturkreises bekommt dadurch Leben und Farbe, daß auch Kunstwerke aus viel späterer Zeit, die aber die eben zu behandelnde Kultur zum Gegenstand haben, mit der Lektüre der zeitgemäßen Kunstwerke verbunden werden, z. B. in Kl. IV: Das höfische Epos einerseits, die romantische Ballade, der Roman der Romantik andererseits; oder in Kl. III: Die Volksbücher und Lienhards „Eulenspiegel".

6. Belehrungen über poetische und metrische Formen werden an die Lektüre angeschlossen. Da, wo eine Kunstgattung ihren Höhepunkt erreicht hat oder in der Lit.-Gesch. zum ästhetischen Selbstbewußtsein geführt hat, wird sie ausführlich beschrieben und nach ihrer ästhetischen Eigenart bezeichnet (z. B. die Fabel bei Lessing, die Ode bei Klopstock, das philos. Gedicht bei Schiller. Erst in Kl. II erfolgt rückblicksweise eine systematische Zusammenstellung der poetischen und metrischen Formen.

7. Die Sprachgeschichte läuft mit der Lit.-Geschichte gleich und gewinnt ihre anschauliche Grundlage aus der Lektüre der Musterstücke.

8. Auch andere Teilgebiete der Grammatik, z. B. die Lehre vom Bedeutungswandel in Wort und Redeweise, die Lehre vom Fremd- und Lehnwort, sowie die Etymologie sind im engsten Anschluß an die Lektüre in den historischen Entwicklungsgang der Literatur- und Sprachgeschichte hineingestellt worden. Dabei ist auch Rücksicht auf die benachbarten Stoffe des Geschichtsunterrichts genommen worden, z. B. bei den Lehn- und Fremdwörtern. Mit der Besprechung der Fremdwörter wird zugleich auf ihre Verdeutschung hingearbeitet.

9. Soweit als möglich, werden die Regeln der Grammatik induktiv, d. h. durch Verallgemeinerung der bei der Lektüre gemachten grammatischen Beobachtungen gewonnen, z. B. die mhd. Grammatik in der IV. Kl.

10. Die ahd. Grammatik kann als besonderer Zweig des Deutschunterrichtes an der D. O. nicht anerkannt werden. Die bei einer ausreichenden Behandlung dieses uns sprachgeschichtlich schon sehr fernliegenden Gegenstandes aufgewandte Zeit und Mühe stünde in keinem Verhältnis zu den erreichten Bildungswerten. Das Ahde kann in der IV. Kl. nur so weit Berücksichtigung finden, als der allgemeine sprachgeschichtliche Überblick es fordert.

11. Das Schwergewicht des grammatischen Unterrichts liegt in den Klassen VI—IV; von III ab tritt die Grammatik zugunsten der Lit.-Gesch. immer mehr zurück.

12. Die Stilistik sucht induktiven Aufschluß teils an die Lektüre von Musterstücken, teils an die Grammatik, teils an die Besprechung der Aufsätze, teils an die Poetik, bes. an die Satzlehre. Sie erstrebt aber schon in Kl. V eine systematische Zusammenstellung, die sie in Kl. IV beendet.

13. Mit der Lektüre wird die Übung im freien Sprechen, möglichst nach bestimmter Gliederung verbunden.

14. An die Behandlung dichterischer Kunstwerke soll nach Möglichkeit die Betrachtung von Kunstwerken anderer Kunstgattungen, bes. der Malerei und Plastik, angeschlossen werden, z. B. in Kl. VI mit Hebel und Claudius das Lebenswerk Ludwig Richters, mit Medea und Iphigenie die gleichnamigen Gemälde Feuerbachs.

15. Über die Memorierstoffe unterhält jede Klasse und jeder Schüler eine Liste, in die sowohl die für die ganze Klasse geforderten, als auch die in jedem einzelnen Schüler nach dessen Geschmack ausgewählten Merkstoffe eingetragen und durch die aufsteigenden Klassen hindurch fortgeführt werden.

Entwurf
zu einem Lehrplan für den Deutsch-Unterricht.

Klasse VI. 6 Wochenstunden.

I. Literatur:

a) Heimatliche Dichter (Sommer, Lienhard, Trinius, Töppe, Schaumberger u. a.).

b) Volkstümliche Dichter (Hebel und Claudius in Verbindung mit Ludwig Richter; August Kopisch; Bürger u. a.).

c) Volksmärchen und Volkssagen, insbesondere der Thüringer Heimat; dichterische Behandlung solcher Stoffe, z. B. Fritz Lienhard.

d) Der griechische Kulturkreis.

Homers Ilias und Odyssee. Balladen und Romanzen aus dem griechischen Kulturkreis (von Schiller, Goethe, Platen, Friedrich von Schlegel, Hölderlin u. a.).

II. Grammatik:

a) Gründlich zu behandelnde Lautlehre.

b) Elemente der deutschen Wortlehre.

c) Die Lehre vom einfachen und zusammengesetzten Satz; die Zeichensetzung.

d) Die Rechtschreibung (mit Diktaten nach Bedarf).

e) Die griechische Schrift; griechische Fremd- und Lehnwörter.

III. Poetik: Elementare Behandlung der Silbenwägung, des Reims, der Sprachmelodie, der Verse und Strophen, sowie der Gattungen der Dichtkunst, aber nur im Anschluß an die Lektüre.

IV. Stilistik: Elementare Stil- und Gliederungsregeln. Übungen im Formulieren von Aufgaben und im Gliedern. Außer 10 Haus- und Klassenarbeiten (Aufsätzen) gelegentlich auch an den anderen Unterricht anzuschließende kleine Stilarbeiten.

Klasse V. 6 Stunden.

I. Literatur:

a) Literatur, die den römischen Kulturkreis zum Gegenstand hat. (Balladen von Dahn, Romanzen von Platen, Lingg, Geibel).

b) Auswahl von Übersetzungen römischer Schriftsteller, besonders C
c) Tacitus' „Germania" (in Übersetzung).
d) Edda (in vorsichtiger Auswahl). Ausführliche Behandlung der manischen Helden- und Götterſagen. Proben aus Rudolf H Germaniens Götter.
e) „Hermannsſchlacht" von H. von Kleiſt.
f) ahd. Literatur in Überſetzung.
g) Proben aus „Heliand".
h) Einen altgermaniſchen Roman von Felix Dahn (Odhins Troſt
i) Die Sagenkreiſe der Völkerwanderung; ein Völkerwanderungsro von Dahn; Völkerwanderungsballaden von Dahn, Lingg, Platen
k) Walter und Hildegund.
l) Freytag, Die Ahnen, I. Bd.

II. Grammatik:
a) Fremd- und Lehnwörter aus dem Lateiniſchen.
b) ahd. Leben in deutſchen Redensarten, Bedeutungswandel.
c) Die Namen der Tage und Monate.
d) Wortlehre, Wortfamilien.
e) Fortführung und Vertiefung der Satzlehre, beſonders nach der logi und ſtiliſtiſchen Seite, Satzgliederungen.

III. Stiliſtik:
Allgemeine Stiliſtik im Zuſammenhang. Reflexionslehre. All typiſche Stilfehler und Aufſatzſünden, Übungen im Gliedern ſowie Abgrenzen und im Formulieren allgemeiner Begriffe, Redeübun 10 Haus- und Klaſſenaufſätze, gelegentliche kleine Stilarbeiten.

IV. Poetik: Die ahd. Kunſtformen.
Äſthetiſche Betrachtungen im Anſchluß an die Lektüre.

Klaſſe IV. 6 Stunden.

I. Literatur:
a) Nibelungenſage, Nibelungenlied (Auswahl im mhd. Text).
b) Wagners „Nibelungenring".
c) Gudrun (Auswahl im mhd. Text).—
d) Scheffels „Ekkehard".
e) Minneſang, beſ. Walter von der Vogelweide (mhd.!).
f) Spruchdichtung (Freidank und Boner) mhd.!).
g) Die höfiſche Poeſie, das höfiſche Epos, insbeſondere Hartmann „Armer Heinrich" und Wolframs „Parſifal" (Auswahl im mhd. Te
h) Wagners „Lohengrin" und „Tannhäuſer".

i) Literatur, die den höfisch-mhd. Kulturkreis zum Gegenstand hat, insbesondere Balladen und Romanzen von Schiller, Goethe, Uhland, Bürger u. a.

k) Schillers „Jungfrau".

I. Grammatik:

a) mhd. Grammatik im Anschluß an die Lektüre, Herstellung des sprachgeschichtlichen Zusammenhanges mit dem ahd.; die Lautverschiebungen.

b) Bedeutungswandel, mhd. Leben in deutschen Redensarten (im Anschluß an die Lektüre.)

c) Abschließende Behandlung der Satzlehre, schwierige Satzgliederungen.

d) Orts- und Familiennamen.

II. Stilistik:

a) Arten des Stils, abgeleitet aus Musterbeispielen.

b) Übungen an moderner Schundliteratur. 10 Aufsätze.

V. Poetik:

Das Volksepos, das höfische Epos, die höfische Lyrik.

Im übrigen: Ästhetische Würdigung der behandelten Kunstwerke.

Klasse III. 5 Stunden.

I. Literatur:

a) Sebastian Brant.

b) Die Volksbücher; moderne Bearbeitungen.

c) Der Meistersang, bes. Hans Sachs; Wagners „Meistersinger".

d) Die Renaissance. „Huttens letzte Tage" von C. F. Meyer.

e) Luther; das Kirchenlied.

f) Goethes „Goetz".

g) Die Mysterienspiele; Die Mysterienbühne; die Haas-Berkow-Spiele; „Jedermann" von H. v. Hoffmannsthal.

h) Die schlesischen Dichter.

i) „Simplizissimus".

k) Schillers „Wallenstein".

l) Das Kirchenlied im 17. Jahrhundert.

m) Die preußischen Dichter.

n) Bürger.

o) Voß' „Luise" und „Der 70. Geburtstag".

p) Goethes „Hermann und Dorothea".

q) Der Hainbund.

r) Gottsched und die Schweizer.

s) Klopstock.

t) Herder und das Volkslied; die Legende (Vergleich mit Lagerlöff usw. Röttger.)

u) Lessing; dazu ein griechisches Drama und Shakespeares „Richard III." die Sh.-Bühne.

v) Wieland (kurz).

II. Grammatik:

a) Sprachgeschichte in Verbindung mit der Literaturgeschichte, Übergang vom mhd. zum nhd., Luthers Tat, die Sprachgesellschaften, Gottsched

b) Wiederholung der Laut- und Wortlehre, Satzgliederungen.

c) Fremd- und Lehnwörter aus dem französischen Kulturkreis.

III. Stilistik: Stilstudien an Mustern; Gliederungsübungen. 8 Aufsätze

IV. Poetik:

a) Die ästhetischen Eigenschaften des poetischen Stils (nach Schmidt, Einführung in die Ästhetik der deutschen Dichtung).

b) Studien über Melodie und Reim, sowie Vers- und Strophenarten im Anschluß an die Lektüre.

c) Gattungen der Dichtkunst im Anschluß an die Lektüre, z. B. Hans Sachs = Der Schwank, Logau und Lessing = Das Epigramm, Voß und Goethe = Die Idylle, Bürger = Die Ballade, Klopstock = Die Ode; Die preußischen Dichter: Vaterländische Lyrik. Der Hainbund = Volkstümliche Lyrik. Lessing = Das Drama usw.

Klasse II. 5 Stunden.

I. Literatur:

a) Sturm und Drang.

b) Goethe.

c) Schiller.

d) Ein griechisches Drama.

e) Ein Drama von Shakespeare.

f) Grillparzer.

II. Grammatik:

a) Fremd- und Lehnwörter aus dem Englischen.

b) Bedeutungswandel im Zusammenhang.

c) Volksetymologie.

d) Sprachgeschichte: Einfluß der Klassiker und Romantiker auf die Entwicklung unserer Sprache.

III. Stilistik:

Stilstudien an Muster- und Schundstücken.

Gliederungsübungen; Übungen im freien Sprechen an scharf abgegrenzten Aufgaben von mäßigem Umfang.

IV. Poetik:

a) Rückblick auf die bisher behandelten Formen und Gattungen der poetischen Darstellung (als Form der Wiederholung).

b) Übungen im philosophisch-ästhetischen Denken im Anschluß an Schillers ästhetische Abhandlungen insbesondere Ästhetik des Tragischen und Komischen.

c) Zur Psychologie des Kunstschaffens und Kunstgenießens.

Klasse I. 6 Wochenstunden.

I. Literatur:

a) Shakespeares „Hamlet"; Sh.'s Kunst.

b) Romantik.

c) Heinrich von Kleist.

d) Hebbel; Ludwig.

e) Überblick über die weitere Entwicklung der dramatischen Literatur bis zur Gegenwart mit ausgewählten Stücken, besonders von G. Hauptmann und Ibsen.

f) Die Entwicklung der epischen Dichtung im 19. und 20. Jahrhundert, besonders des Romans und der Novelle (Keller, Meyer, Mörike, Storm, Raabe, Reuter u. a.)

g) Die Entwicklung der lyrischen Dichtung seit der Romantik; Proben aus der Lyrik des Weltkrieges.

h) Goethes „Faust"; 1. Teil gründlich, 2. Teil in Auswahl. Vergleich mit anderen Faustdichtungen, z. B. von Avenarius.

i) Wagners „Parzival".

II. Grammatik:

a) Rückblick auf alle behandelten Stoffe.

b) Proben deutscher Mundarten.

c) Sprachgeschichte des 19. Jahrhunderts.

III. Stilistik:

a) Der Bildergehalt der deutschen Sprache.

b) Rückblick auf die Typen der bisher angefertigten Aufsätze.

c) Gliederungs- und Formulierungsübungen.

IV. Poetik:

Tiefere Einführung in den ästhetischen Charakter der behandelten Kunstgattungen im Anschluß an die Lektüre.

Referenten: Dr. Barth und Oberlehrer Semm.

Lehrplan
für den Unterricht in Philosophischer Propädeutik.

Grundsätzliche Vorbemerkungen.

1. Der vorliegende Lehrplan, besonders der für Kl. II, ist ausführlich geworden, als man von einem Lehrplan erwartet. Das liegt in seiner außerordentlichen Schwierigkeit begründet. Die Philosophie hat keine streng abgeschlossenen Gebiete. Jedes Problem macht wegen der Vielseitigkeit seiner Beziehungen sogleich alle Zweige der Philosophie mobil. Es galt nun im einzelnen zu zeigen, daß selbst eine Menge von schwierigen Fragen und Folgerungen in einer bestimmten Zeit zu bewältigen sind, wenn die konstituierenden Vorstellungen nach den Gesetzen der Apperzeption angeordnet und verbunden werden. In dieser Schwierigkeit lag zugleich der Reiz der Aufgabe. Eine andere Schwierigkeit liegt in der Subjektivität des philosophischen Standpunktes, der sich natürlich auch bei der Aufstellung eines Lehrplanes nicht verleugnen läßt; von den mir vorliegenden Versuchen über Phil. Prop. gleicht keiner dem anderen.

2. Die Aufgabe der Prop. ist weniger Einführung in die Philosophie als in das Philosophieren. Sie erstrebt nicht eine erschöpfende systematische Erledigung aller Gebiete der Philosophie, aber eine möglichst selbständige Stellungnahme des Schülers gegenüber den wichtigsten, ihm selbst sich aufdrängenden Fragestellungen. Die Anordnung dieser Fragen bleibt eine schwierige und lockende Aufgabe für das lehrplanliche Denken.

3. Die Phil. Prop. geht von der persönlichen und der wissenschaftlichen Erfahrung des Schülers aus. Sie führt aber die Einzelfächer nicht zu ihrem philosophischen Abschluß; das ist Aufgabe jedes Faches, soweit der geistige Standpunkt des Primaners es erlaubt (Vgl. Lambeck, Phil. Prop.). Die Phil. Prop. hält sich grundsätzlich über den Einzelfächern; sie treibt Spezialphilosophie nur dann, wenn die Anschaulichkeit es fordert.

4. Grundlage jedes Philosophierens ist die Kenntnis der Bewußtseinsvorgänge, die sich zunächst auf die anschauliche Analyse der eigenen Erfahrung und erst in zweiter Linie auf das Experiment stützen muß. Schon Kl. III bringt einen elementaren Lehrgang der Psychologie. Auf den nächsten beiden Stufen werden die wichtigeren und verwickelteren Seelenerscheinungen von neuem behandelt und im Anschluß an die philosophischen Stoffe wesentlich vertieft.

Auch im Seminar liegt der erste Lehrgang der Psychologie bereits in Kl. III. In dieser Klasse bricht das spekulative Interesse erfahrungsgemäß durch. Die Psychophysik hat durch die Physiologie im letzten Vierteljahr der Kl. IV eine schätzenswerte Vorbereitung erhalten.

5. Bereits im Unterricht der Psychologie muß bei Besprechung der grundlegenden Vorgänge die erkenntnistheoretische Folgerung und die metaphysische Abgrenzung mindestens angedeutet werden. In dem Schüler soll bereits ein Empfinden für die Gewißheitsgrade der Erkenntnis angebahnt werden.

6. Logik, Erkenntnistheorie und Methodenlehre sind in einen einzigen Lehrgang zusammengearbeitet worden. Die Logik hat dabei die Führung übernehmen müssen. Die Ableitung der formalen Logik aus dem Axiom der Identität empfiehlt die Veranschaulichung der Begriffsverhältnisse durch Kreisverhältnisse (Sphärenbeweise).

7. Den Abschluß dieses Lehrganges und zugleich seine Vertiefung und Verbindung bildet ein kurzer Ausschnitt aus der Geschichte der Erkenntnistheorie, der aber nach den systematischen Gesichtspunkten geordnet ist, wie sie sich aus dem bisherigen Lehrgang ergeben haben. Den Richtungs- und Sammelpunkt der ganzen Entwicklung und Fortentwicklung bildet naturgemäß Kant (in methodisch vereinfachter Darstellung).

Nur in dieser Form halte ich Geschichte der Philosophie innerhalb der Schule für psychologisch möglich und sachlich berechtigt.

Die Geschichte der Erkenntnistheorie eignet sich m. E. in einem Lehrplan wie Prop. als Rückgrat für die geschichtliche Betrachtung aller philosophischen Fragen, denn sie bildet sachlich, aber auch psychologisch die Grundlage für das Verständnis der geschichtlichen Entwicklung aller Zweige der Philosophie; die Geschichte der Metaphysik erweist sich geradezu als Parallele zu der der Erkenntnistheorie.

8. Mit der geschichtlichen Betrachtung der philosophischen Probleme tritt das Philosophische Quellenlesebuch in sein Recht ein. Nach der hier getroffenen Auswahl von Quellenstücken richtet es sich auch, welche Philosophen besonders betont werden müssen.

9. Der fortschreitende Lehrplan wird innerlich gestärkt durch die Verflechtung der Vorstellungen. Kein Unterrichtsgegenstand, nicht einmal die Mathematik, bietet so viele Gelegenheiten zur immanenten Wiederholung wie die Phil. Prop.

10. Gegenüber der inneren Verknüpfung der Vorstellungen im fortschreitenden Lehrplan mußte die Forderung der geschichtlichen Konzentration mit den anderen Kulturfächern zurücktreten. Die Phil. Prop. als allgemeine Disziplin hinkt den Einzelfächern immer nach, da sie diese voraussetzen muß. Erst in Kl. I ermöglicht sich eine sehr dankenswerte Konzentration mit Deutsch, Religion, Kunstgeschichte und Staatsbürgerkunde.

11. Wiederholungen derselben Stoffe in verschiedenen Fächern lassen sich nicht vermeiden. Das gilt für die philosophische und die christliche Ethik (Kl. I), für das theologische Problem der Metaphysik und die Glaubenslehre

(Kl. I) und für die Ästhetik und die Literaturgeschichte (Kl. I). Abgesehen von dem Vorteil, den die vielseitige Behandlung desselben Gegenstandes darbietet, namentlich wenn die Lehraufgaben nicht in einer Hand liegen, bietet diese Wiederholung noch einen besonderen Vorteil. Die christliche Glaubens- und die (unüberbietbare) christliche Sittenlehre werden in systematischer Abrundung, und zwar vom dogmatischen Standpunkt aus (erkenntnistheoretisch zu verstehen!), geboten; die philosophische Behandlung aber begnügt sich mit der Begründung der wichtigsten, unter sich verbundenen Fragestellungen, und zwar vom kritischen Standpunkt aus. Die philosophische Ästhetik endlich führt zum eigentlichen Verständnis des Kunstphilosophen Schiller.

12. Die Naturphilosophie ist in die Behandlung des antologischen und kosmologischen Problems der Metaphysik hineingearbeitet worden.

13. Quellen, denen der Verfasser schätzenswerte Anregungen für seinen Lehrplan verdankt, sind folgende:

Einführung in Geschichte und System der Philosophie. Von Schmieder. Verl. Klinkhardt.
Philosophische Prop. Von Lambeck. Verl. Teubner.
Philosophische Prop. Von Finckh. Verl. Winter, Heidelberg.
Elemente der Philosophie. Von Rausch. Waisenhaus, Halle.
Einführung in die Philosophie. Von R. Richter. Verl. Teubner.
Die Weltanschauungen der großen Philosophen der Neuzeit. Von Busse. Verl. Teubner.
Ästhetik. Von Hamann. Verl. Teubner.
Logik. Von Jahn. Verl. Dürr, Leipzig.
Ethik. Von Messer. Verl. Quelle u. Meyer.
Pädagogische Psychologie. Von Stößner. Verl. Klinkhardt.

Klasse III. 2 Wochenstunden.

Psychologie.

A. Einleitung.

1. Grundlegende Bedeutung der Psychologie für die Philosophie; das Bewußtsein; unmittelbare und mittelbare Erfahrung.
2. Die psychischen Elemente; Künstlichkeit dieser Analyse.
3. Vorausgeschickte kurze Charakteristik des Wahrnehmens und Vorstellens, des Fühlens und Wollens.
4. Quellen und Fehlerquellen der psychologischen Wissenschaft.
   a) unmittelbare Quellen,
   b) mittelbare Quellen.
5. Arten der Psychologie nach ihrem Gegenstand und nach ihren Aufgaben.

B. Das Vorstellungsleben.

I. Das Empfinden (Psychophysik).

1. Die Lehre von den Empfindungen und den willkürlichen Bewegungen.
2. Erkenntnistheoretische und metaphysische Anschlüsse und Ausblicke:
   a) Anzahl der Sinne; fehlende Sinne.
   b) Beschränkter Umfang der Sinnestätigkeit; Reizschwelle und Reizhöhe; das Weberſche Gesetz.
   c) Die sekundären und primären Eigenschaften der „Dinge". Subjektivität unserer Empfindungen; das Johannes-Müllersche Gesetz.
   d) Optisch-geometrische und perspektivische Täuschungen; Mikroskop und Fernrohr.
   e) Relativität unserer Größenvorstellungen.
   f) Die Umschaltungen vom physisch-chemischen Reizvorgang bis zum Bewußtseinsakt.
   g) Unvergleichbarkeit des Physischen mit dem Psychischen; Ansatzpunkt für die Theorien über das Verhältnis von Leib und Seele, Materie und Geist.

II. Fortbildung der Empfindungen zu Wahrnehmungen und Anschauungen. Das räumliche und zeitliche Wahrnehmen; Hinweis auf die erkenntnistheoretischen und metaphysischen Streitpunkte.

III. Das Vorstellen.

1. Die Vorstellung und die Reproduktion.
2. Die assoziativen Vorgänge und Verbindungen von Vorstellungen; simultane und sukzessive mechanische Verbindungen; das Gedächtnis und die Psychologie des Lernens; die Sprache.
3. Die apperzeptiven Vorgänge und Verbindungen. Apperzeption und Aufmerksamkeit; die Phantasie; das Denken.

C. Das Gemütsleben.

I. Das Fühlen.

Das Gefühl im allgemeinen. Material und formal bedingte sinnliche und geistige Gefühle. Die Affekte.

II. Das Wollen.

Trieb und triebartige Erscheinungen. Die zusammengesetzten Willensvorgänge. Hinweisende Behandlung des Problems der Willensfreiheit.

D. Das Selbstbewußtsein und das Ich als Tatsache und als Problem.

E. Abnormitäten.

Klasse II (bez. Kl. I). 2 Wochenstunden.

Logik, Erkenntnistheorie und Methodenlehre.

A. Rein systematischer Teil.

1. **Einleitung: Wiederholung der Psychologie der Denkvorgänge;** Unterscheidung des rein psychischen und des normierten Gedankenverlaufes. Aufgabe der Logik und der Erkenntnislehre, sowie der Methodenlehre. Ausblick auf unseren Unterrichtsgang.
2. **Die unmittelbare Evidenz der inneren Wahrnehmung;** Cogito, ergo sum; die Tatsache des Bewußtseins und des Selbstbewußtseins.
3. **Die unmittelbare Evidenz der logischen Axiome. Ein Bewußtseinsinhalt = A. Erstes Urteil = A ist da.**

   Satz der Identität (A = A).

   A soll immer A bleiben und so benannt werden. Verhältnis von Bewußtseinsinhalt und Ausdruck; Laut- und Bedeutungswandel. Das Nicht = A (das Seiende außerhalb A!). Konsequenzen des Identitätssatzes:
   a) Der Satz des Widerspruchs oder der doppelten Verneinung.
   b) Der Satz des ausgeschlossenen Dritten.
4. **Anwendung des Identitätssatzes auf den Begriff.**
   a) **Logisch: Wesen des Begriffes. Merkmale. Inhalt und Umfang. Deutlichkeit und Klarheit, Abstraktion und Determination;** konträr und kontradiktorisch; korrelativ.
   b) **Methodologisch:**
      1. **Inhaltliche Bestimmungen des Begriffes. Erörterung,** Unterscheidung, Partition, Real- und genetische Definition; Ersatz für die Definition; Anforderungen!
      2. **Umfangsbestimmungen des Begriffes. Einzel-, Art- und Gattungsbegriff; Ordnung, Klasse, Typus; Division, Klassifikation;** natürliches und künstliches System; Anforderungen!
5. **Anwendung des Identitätssatzes auf das Urteil.**

   Bestandteile des Urteils; Urteil und Satz; Ursprünglichkeit des Urteils gegenüber dem Begriff. Verhältnis von S und P.
   a) **Gültigkeit oder Ungültigkeit eines Identitätsverhältnisses zwischen S und P überhaupt.** (Qualität des Urteils). Bejahende und verneinende Urteile; in zusammengesetzten Urteilen: sowohl — als auch; weder — noch.

   Besondere Form = Existential-Urteil (Unterordnung des Subjektsbegriffes unter den Begriff des Seins.)

b) **Umfang** der Gültigkeit eines Identitätsverhältnisses zwischen S und P. (Quantität). Allgemeine, besondere, individuelle, unpersönliche Urteile; in Zusammensetzungen von Urteilen: teils — teils.

Kombination von Qualität und Quantität = a, i, e, o - Urteile.

c) **Bedingte Gültigkeit** des Identitätsverhältnisses zwischen S und P.

Satz vom zureichenden Grunde; wenn und weil; Grund und Folge; Umkehrung? Erkenntnisgrund! Rein logische (Reflexions-) Urteile, keine Erfahrungsurteile!

Relation der Urteile.

1. Kategorische Urteile; einfaches Urteil; Ablehnung der Bedingtheit.
2. Hypothetische Urteile; Zusammensetzung von Urteilen.
3. Disjunktive Urteile; Verbindung der Relation mit der Qualität und Quantität.

d) **Gewißheitsgrad** der Gültigkeit des Identitätsverhältnisses zwischen S und P. (Modalität).

Gegensatz von Erkenntnisgrund und Realgrund.

Gegensatz von rein logischem Urteil und Erfahrungsurteil.

Gegensatz von analytischem Urteil und synthetischem Urteil. (Umwandlung der synth. Urteile in analytische bei zunehmender geistiger Reife.)

Gegensatz von apriori und aporteriori.

Die Gesetzmäßigkeit der äußeren und inneren Natur — eine Synthese aus Erfahrung und Denken (Erkenntnistheorie des Kausalitätsbegriffes).

Analytische und synthetische Urteile apriori und aporteriori. (Mathematik!)

Merkmale des Erkenntnisvorganges (nach R. Richter).

1. Gewißheitsgefühl (Evidenz).
2. Urteile, die der Erfahrung und dem Denken entsprechen (Gegenstände der Evidenz).
3. Bedingungen der Evidenz = Selbstbesinnung des Urteilenden.
4. Gewißheitsgefühl auch in anderen Subjekten (Allgemeingültigkeit der Evidenz).

Ergebnis: Begriffe der Erkenntnis, der Wahrheit und der Gewißheit. (Vgl. R. Richter, a. a. O. 31).

Gradation des Evidenzgefühles (Vgl. R. Richter, a. a. O. 41 ff.).

1. Wahrheit, Gewißheit, Wissen 1. Ordnung.
   a) Logische Erkenntnis (analytische Urteile a priori).
   b) Mathematische Erkenntnis (synthetische Urteile a priori).

c) Urteile der Selbstwahrnehmung (unmittelbar evidente Existentia Urteile. Vgl. Finch 99.)

2. Wahrscheinlichkeit, relative Gewißheit, Wissen 2. Ordnung, Glaub 1. Ordnung.
   a) Naturgesetzliche Beziehungen der dem Bewußtsein immanente Außenwelt;
   b) Geistesgesetzliche Beziehungen der dem Bewußtsein immanente Innenwelt.
3. Wissen 3. Ordnung, Glauben 2. Ordnung. Metaphysische und meta psychische Urteile.

Vgl. dazu: 1. apodiktische,
2. assertorische,
3. problematische Urteile.

6. Anwendung des Identitätssatzes auf den Schluß; vermittelte Identität

I. Schlüsse des rein logischen Denkens.
   a) Die unmittelbaren Schlüsse oder die Folgerungen. Einfache Fäl der Konversion und Oppositon (Satz vom Widerspruch und vom ausgeschlossenen Dritten).
   b) Die mittelbaren Schlüsse.

Elemente des Schlusses.

1. Kategorische Schlüsse (nach den drei ersten Schlußfiguren).
2. Hypothetische Schlüsse.
3. Disjunktive Schlüsse.

Allgemeine Regeln der Syllogistik. Zusammengesetzte und verkürzte Schlüsse. Fehl- und Trugschlüsse.

Ergebnis: Deduktionsschlüsse! Wissen 1. Ordnung (Gewißheitsschlüsse).

II. Schlüsse des Erfahrungsdenkens.

Der Induktions- oder Wahrscheinlichkeitsschluß. Wissen 2. Ordnung. Mittel der Induktion (Betrachtung, Beobachtung, Messung, Experiment, Statistik). Mögliche Fehler. Deduktiver Einschlag (Kausalitätsgesetz). Der Analogieschluß.

III. Die wissenschaftliche Beweisführung.

Wesen des Beweises im Verhältnis zum Schluß. Direktes und indirektes Verfahren (Deduktio ad absurdum; disjunktives Verfahren). Deduktiver und induktiver Beweis; der Indizienbeweis; die Demonstration.

IV. Verbindung von Induktion und Deduktion in der Hypothese und der Theorie; Gewißheiten 2., 3. u. 4. Grades; das logische System.

V. Arten der Darstellung (erzählend, beschreibend, erklärend, kritisch;) Vereinigung dieser Formen. Vgl. Rausch 224/25.

VI. Das System der Wissenschaften.

3. Hiſtoriſcher Teil in ſyſtematiſcher Anordnung.

(Erkenntnistheoretiſche Richtungen, behandelt in Verbindung mit der Lektüre ausgewählter Quellenſtücke.)

Begriff der Erkenntnis, Geſichtspunkte für die Einteilung der erkenntnistheorethiſchen Richtungen (vgl. Schmieder 4/5):

a) Nach den Quellen der Erkenntnis.

1. Der induktive Standpunkt (Empirismus, naiv und reflektierend; Senſualismus; Poſitivismus). Dazu Wiederholung aus Kl. III: Erkenntnistheoretiſche Anſchlüſſe zur Lehre von den Empfindungen. Bakon, Locke, Condillac. Beurteilung!
2. Der deduktive Standpunkt (Rationalismus und Apriorismus). Sokrates, Plato, Ariſtoteles; Descartes, Spinoza, Leibniz. Beurteilung!

b) Nach der Geltung der Erkenntnis.

1. Skeptizismus. Radikaler und methodiſcher Zweifel. Berechtigung: Wahrheit, ein Beziehungsbegriff; Unterſcheidung von Erkenntniſſen 2.—4. Grades. Protgoras, Montaigne, Hume.
2. Dogmatismus.
   Berechtigung: Anerkennung von Wahrheiten 1. Grades; aprioriſche Beſtandteile der Erkenntnis, Forderung der Metaphyſik. Spinoza.

c) Nach dem Gegenſtand der Erkenntnis (Frage nach dem „Ob" einer bewußtſeinsunabhängigen Welt, nicht nach dem „Wie"!)

1. Idealismus (erkenntnistheoretiſcher!)
   Sinneswahrnehmungen = Bewußtſeinsinhalte; Realität der Außenwelt keine Erfahrungstatſache, auch keine Denknotwendigkeit. Einwurf: Die Idealität der Außenwelt auch nicht! Berkeley.
2. Realismus. Einwurf: Die Allgemeingeſetzlichkeit der Außenwelt auch keine Erfahrungstatſache und keine Denknotwendigkeit. (Vgl. R. Richter 48 ff.)

Ausgleich der 3 Gegenſatzpaare im Kritizismus Kants.

a) Hinſichtlich der Geltung der Erkenntnis. Anerkennung der objektiven Gültigkeit unſerer Erkenntnis (Dogm.!), aber von den Erkenntnisformen des Subjekts abhängig und auf „Erſcheinungen" beſchränkt (Skept.!)

b) Hinſichtlich der Quellen d. E. Anerkennung der apriorischen Erkenntnisfunktionen (Rationalismus!), aber nur auf Gegenſtände der Erfahrung bezüglich (Empirismus!). Vorwalten des rationaliſtiſchen und antidogmatiſchen Gedankens: alſo kritiſcher Rationalismus.

Humes krit. Standpunkt (vgl. Buſſe S. 97 ff.)

Alle aprior. Urteile = analytiſch.
Alle apoſterior. Urteile = ſynthetiſch.

Kants Beweisziel:

a) Hinsichtl. der Quellen d. E.: Möglichkeit der synth. Urteile apri
zur Begründung der Mathematik und Physik als strenger Wissenschaft
rationalistischer Standpunkt.

b) hinsichtl. der Gültigkeit der E.: Forderung nicht bloß subjektiv
sondern objektiver Gültigkeit dieser Urteile. Folgerung: Die Gege
stände der Erfahrung müssen ihrer Form nach durch die apriorisch
Erkenntniselemente erzeugt werden.

Beweise. a) Für die Sinnlichkeit. Apriorität von Raum und Z
Beschränkung aller Gegenstände der Erfahrung auf „E
scheinungen" (unsere Erzeugnisse); keine Erkenntnis d
„Dinge an sich". Vermittelung zwischen Idealismus un
Realismus = Phänomenalismus.

b) für den Verstand. Anschauungen ohne Begriffe sin
blind, Begriffe ohne Anschauungen sind leer. Verstan
nur anwendbar auf Gegenstände der Erfahrung.

c) Für die Einheit des Selbstbewußtseins (Synthes
der Apperzeption).

Allgemeiner Beweis für jede Apriorität: Was den Inha
(das Material) unserer Erkenntnis a) formt, b) ordnet und c) ein
heitlich verknüpft, kann nicht selbst aus der Erfahrung stammen.

Persönliche Stellungnahme zu Kant, besonders zur Frage de
Apriorität.

Nachkantische Richtungen der Erkenntnistheorie.

a) Erneuerung des Rationalismus = Idealismus der Romantik.
b) Erneuerung des Empirismus = Positivismus und Pragmatismus.
c) Erneuerung des Kritizismus = Neukantianismus.

Klasse I. 3 Wochenstunden.

1. Erledigung der Aufgaben von Kl. II (Erkenntnistheoretische Richtungen).
2. Das Wirklichkeits- und das Wertproblem (Metaphysik).

I. Das Wirklichkeitsproblem.

A. Erkenntnistheoretitche Vorbereitungen und Übergänge zu den Seinsfragen.

Vom erkenntnistheretischen zum metaphysischen Idealismus und Realismus; Frage nach dem „Ob" und nach dem „Wie" der bewußtseinsunabhängigen Außenwelt, dem „Ding an sich."

1. Von der räumlichen Erscheinung zum Sein; Satz der Identität = Substanz. Der anschauliche Weg zur Substanz.

a) Durch physische Teilung. (Gegenstand, Zelle, Grundstoff, Molekül, Atom, Elektrome, Materie.)

b) Durch metaphysische Teilung (das Zufällige und Vorübergehende, nämlich Eigenschaften, Zustände und Wirkungen; und das Beharrende; Akzidenzen und Substrat; Materie und Geist; Substanz. (Vgl. Rausch 74 ff.)

2. Von der zeitlichen Erscheinung zum Sein; Satz vom zureichenden Grunde = Kausalität.

Wiederholung der Erkenntnistheorie des Kausalitätsverhältnisses (K. II); Erkenntnis- und Realgrund; Gesamtursache und Teilursachen; Ursachen und Bedingungen. Zusammenwirken von Erfahrung (Regelmäßigkeit und Äquivalenz zwischen Ursache und Wirkung) und Denken (Notwendigkeit! Satz vom Grunde); der Zufall. Verbindung von Substanz und Kausalität = Begriff der Kraft.

Arten der Kausalität: (physische und psychische.)

B. Metaphysische Richtungen, ausgehend:

1. Vom Gesichtspunkt der Substanz (ontologisches Problem; das Sein.)

a) Materialistischer Monismus.

Erkenntnistheoretischer Standpunkt = Realismus; Sensualismus. Beurteilung! Wert für die Naturforschung! Demokrit, La Mettrie, Holbach, Vogt, Büchner, Häckel; (A. Lange).

b) Spiritualistischer Monismus. Erk. — Standp. = vorwiegend Idealismus; Rationalismus. Einbeseelung, Vielbeseelung, Allbeseelung. Plato, Leibniz, Lotze, Wundt.

Frage nach der Beschaffenheit der Seelenwesen, (psychologisches Problem).

1. Das Wesen der Seele.
   α) Funktionelle Einheit (Aktualitätstheorie); Hume, Wundt, Paulsen.
   β) Substantielle Einheit. Descartes, Leibniz, Herbart, Lotze. Kants Stellung.
2. Die Grundeigenschaften der Seele.
   α) Intellektualismus.
   β) Emotionalismus.
   γ) Voluntarismus.

c) Dualismus. Erk. — Standp. = Realismus. Wechselwirkung zwischen Leib und Seele. Aristoteles, Descartes, Christentum.

d) Neutralismus (Identitätsphilosophie; psychophys. Parallelismus). Erk. — Standp. = teils Realismus, teils Idealismus. Spinoza, Fichte, Hegel, Fechner.

2. Vom Gesichtspunkte der Kausalität (kosmologisches Problem; Geschehen und Werden). (Vgl. Rausch 319—27).
   a) Monistisch.
      1. Nach dem Schema der physischen Kausalität = mechanistische Welterklärung (Materialismus, Realismus.)
         Grundwissenschaften: Physik, Chemie.
      2. Nach dem Schema der psychischen Kausalität = teleologische Welterklärung. (Allbeseelung, Idealismus, Spiritualismus.)
         Grundwissenschaften: Biologie und Psychologie.
         Begriff: Organismus.
   b) Dualistisch. Vereinigung beider Prinzipien in einer Stufenfolge von der anorganischen bis zu den höchsten Formen der organischen Welt. Begriff: Entwicklung.

II. Das Wertproblem.

A. Allgemeiner Teil.
   1. Teleologie der Natur und Teleologie des Geistes; Zwecke und ihre Abhängigkeit von der Kausalität der Innen- und Außenwelt; Werte.
   2. Sinn der Wertung; psychische Kausalität und Normalität. Vgl. dazu Kl. II, A_1!); das Ideal.
   3. Gebiete der Wertung; in Verbindung damit vertiefte Wiederholung der Lehre vom Gefühl.
   4. Einteilung der Wertungen (nicht der Werte!) Die Wertung bei vorgestellter oder erlebter
      a) passiver (genießender) Haltung des Subjekts;
      b) aktiver (schaffender) Haltung des Subjekts;
      und zwar in beiden Fällen α) interessiert.
      β) interessefos.

B. Besonderer Teil.
   a) Ethik.
      1. Anwendungsgebiet und Sinn der sittlichen Wertung.
      Begriffe: Norm und Pflicht. Das Irrationale im Gefühl der Evidenz, der Verpflichtung und der Verantwortung.
      2. Ursprung und Gültigkeit der sittlichen Wertung.
      Standpunkte:
         a) Aprioriſmus (Intuitionismus) und Empirismus (Evolutionismus). Kants reine praktische Vernunft. Das Gewissen. Idealismus und Realismus.
         b) Absolut und relativ; Über- und Unterwerte.
         c) Formal und material. Kategorischer und hypothetischer Imperativ. Das Gewissen. Pflicht und Neigung; Kant

und Schiller; Begriff: Tugend; Pflicht und Individualität, „Schöne Seele". Wechselverhältnis zwischen Pflicht und Recht. Begriff des Sittlichen und des Außersittlichen.

3. Verwirklichung des Sittlichen.
   a) Möglichkeit der Verwirklichung. (Vertiefte und erweiterte Wiederholung der Psychologie der Affekte, der Temperamente, des Willens, der Gesinnung, des Taktes, des Charakters). Die Freiheit des Willens als psychologisches, metaphysisches und ethisches Problem.
   b) Grad der persönlichen Selbständigkeit bei der Verwirklichung des Sittlichen. Autonomie und Heteronomie, Legalität und Moralität; Verhältnis von Freiheit und Gehorsam; Begriff der Persönlichkeit. Verhältnis von Kultur und Zivilisation.
   c) Formen der Verwirklichung des Sittlichen.
      1. Verwirklichung von außer- und scheinsittlichen Werten (Glücks- und Wohlfahrtswerten);
         α) als individuelle,
         β) als soziale Güter erstrebt und verwirklicht.
      2. Verwirklichung von sittlichen (Persönlichkeits)-Werten;
         α) im individuellen,
         β) im sozialen Bereich des Daseins erstrebt und verwirklicht. (Lebensgemeinschaft, Gesellschaft, Gesamtperson. Vgl. Messer 98—103). Die Arbeit.

b) Ästhetik.

1. Psychologische Vorbereitungen (die sympathischen Gefühle, die Beseelung; die bewußte Illusion; die Phantasie und ihr Verhältnis zu Anschauung, Assoziation und Denken; Spiel und Arbeit.) (Vergl. Hamann, Ästhetik.)
2. Das ästhetische Grunderlebnis im Kunstgenießenden.
   a) Isolierung und Konzentrierung, interesseloses Interesse, Schein.
   b) Wahrscheinlichkeit und Idealisierung.
   c) Beseelung und Einfühlung; genießendes und kritisches Verhalten; Zustand der inneren Freiheit (Schiller).
   d) Erlebnis-, dekorative und Reklamekunst (vgl. Hamann).
3. Das ästhetische Grunderlebnis im Kunstschaffenden. Quellen zur Erforschung des künstlerischen Schaffens. Motive des künstlerischen Schaffens. Gestaltung und Darstellung. Das Spielen und das Schaffen. Begabung des Künstlers, Anlage und Technik; die Persönlichkeit des Künstlers und ihre Stellung zum Leben. Dilletant, Virtuos, Talent, Genie.

4. Das Kunstwerk.
   Wesen des Kunstwerkes. Verhältnis von Gehalt, Form (
   weitesten Sinne) und Material; der Stil. Idealismus u
   Realismus und die Kunstrichtungen.
5. Arten der Künste.
6. Die Hauptarten der ästhetischen Eindrücke.
   Das Schöne und das Häßliche; das Erhabene und d
   Niedliche und Kleinliche; das Tragische und das Komis
   (Vgl. Neumann, System der Ästhetik.)

III. Abschließender Teil.

Verbindung des Wirklichkeits- (Substanz- und Kausalitäts
und des Wertproblems.

Frage nach der letzten selbständigen Einheit der Wirklichkeit. (Go
das theologische Problem).

1. Grundbegriffe.
   Begriff der letzten selbständigen Einheit. Optimismus und Pe
   mismus; Gott als Persönlichkeit; seine Eigenschaften.
2. Richtungen bei der Behandlung des theologischen Problems.
   a) Leugnung der letzten selbständigen Einheit = Atheismu
   (Metaphys. Standp. = Materialismus.)
   b) Die letzte Einheit als unpersönlicher Gott.
      1. Außerweltlich = Deismus. (Metaph. Standp. = Dualismus
      2. Innerweltlich = Pantheismus. (Neutralismus, ab
      auch spirit. und material. Monismus).
   c) Die letzte Einheit als persönlicher Gott.
      1. Außerweltlich (+ innerweltlich) = Theismus.
         Die Gottesbeweise; ihr logischer und ihr religiöser Wert
         Kants Kritik. (Dualismus).
      2. innerweltlich = Panentheismus (vorwiegend Spiritu
      alismus und Neutralismus, aber auch Dualismus).
3. Erkenntnistheoretischer Abschluß.
   Gott im Bereich der Erfahrung? Offenbarung? Das Irrational
   und das Heilige (irrationale Gewißheit 1. Grades); das Reich Gotte
4. Stellung der Religion zur Philosophie, zur Wissenschaft
   zur Kunst, zur Sittlichkeit und zur Kultur bez. Zivilisation

IV. Rückblick.

1. Die behandelten Gebiete der Philosophie; Einteilung der Phil.
2. Aufgabe und Begriff der Phil.
3. Das philosophische Grundbedürfnis. Der Zweifel und das Staunen

. Dr. Barth.

Lehrplan
für den Unterricht in Geschichte und Staatsbürgerkunde.

Grundsätzliche Vorbemerkungen:

1. Der Geschichtsunterricht, der auf allen Stufen stärkste Betonung der kulturellen Erscheinungen fordert, baut sich vorzugsweise auf Quellenstudien auf; wird belebt und vertieft durch Proben aus den Meisterwerken deutscher Geschichtsschreibung.

2. Die Geschichte der außerdeutschen Staaten wird nur in Verbindung und Berührung mit der vaterländischen behandelt. Letztere ist dabei stets zum „Beziehungsmittelpunkt" zu machen.

Klasse.	1. Geschichtsstoffe.	2. Verfassungs- und Staate
VI 3 Std.	**1. Heimatgeschichte:** Gewinnung geschichtlicher Grundbegriffe; Stoffgebiet ist die Heimat und deren nächste Umgebung. **2. Geschichte der ältesten Kulturformen:** Ägypter, Assyrer, Babylonier, Phönizier (bes. kulturelle Bedeutung). **3. Geschichte der Indogermanen** und die Besiedelung Europas. (kurz!) **4. Griechische Geschichte:** Stärkste Betonung der Kulturentwicklung. Altgriechenland, trojanische und mycenische Kultur, Kolonisation, Einigungsmittel (Sprache, Religionsgestaltung, Orakelwesen, Kultusbündnisse, Nationalspiele, Heldendichtung). Lykurg, Solon, Tyrannis; Sagenschreibung, älteste Bau- u. Bildnerkunst. Perikleisches Zeitalter (bes. Baukunst, Drama, Theater, Geschichtsschreibung.) Sparta und Athen im Kampfe um die Vorherrschaft (kurz!) Philosophie in Athen. Mazedonische Geschichte, griechische Kunst und Wissenschaft.	**Unumschränkte Monarchie** (Despotie). **Adel und Volk,** Sklave Kolonisation, **Staats**sozia in Sparta, **Aristokratie,** Tyra **Demokratie, Oligarchie,** Ochlo **Gerichts- und Militärwe**
V 3 Std. bis 900.	**1. Römische Geschichte:** Die älteste Besiedelung Italiens, römische Mythologie, Rom als Stadtstaat, Nationalstaat, Weltmacht (Überblick). Bürgerkriege (kurz!); Cäsar, Rom als Kaiserreich. — Goldenes Zeitalter römischer Literatur und Kunst. — (Geschichtsschreibung, Dichtkunst, Baukunst, Philosophie, Religion). Römer und Germanen, Verfall des Kaisertums, Einfluß des Christentums als neue Bildungsmacht. **2. Geschichte der Indogermanen und die Besiedelung Europas** (ausführlicher!). Vergl. Kl. VI!) **3. Germanische bezw. deutsche Geschichte bis zum Untergange der Karolinger:** Altgermanische Kultur, Römer und Germanen (ausführlich). Völkerverschiebung, Entstehung u. Untergang germanischer Mittelmeerstaaten, Merowingischer Kulturkreis, Karolinger, Papsttum, Mönchswesen, Bonifatius, Islam.	**Patriarchalisches** Kön **Stadtrepublik, Diktatur,** Adel **Bürgerrecht, Sklaventum,** T kratie **(Beamtentum),** Mona **Entwicklung des römischen** St wesens. **Sippenherrschaft,** soziale G derung, **Anfänge des** Staatswe (ostgerman. **Königtum),** Herzo **Fürsten- und Grafenwürde,** Staat **Karls des Großen,** (Kri verfassung, **Volksversamml Volkswille).**
IV 3 Std. 900 bis 1648.	**Deutsche Geschichte von 900—1648:** Mittelalterliches Kaisertum (Überblick), Kaisertum und Papsttum, Kreuzzüge, Mönchsorden, Ritterorden, Rittertum, Interregnum, Karl IV., Maximilian und die Reichsreform, Sigismund und die Reformkonzile, Renaissance und Humanismus, Erfindungen, Entdeckungen. Vorreformatorische Zeit, Luthers Reformationswerk, Gegenreformation, Religionskriege, Reformation in den außerdeutschen Staaten, Deutschland nach dem 30jährigen Kriege. (Kulturbild.)	**Königtum, Kaisertum,** und **Wahlprinzip,** Hoheitsr **Beamtentum, Heeresorganis Entstehung des Kleinfürstent deutsches Städtewesen** im Mi alter, **Landsknechtswesen,** röm und deutsche **Rechtsauffassung**

3. Volkswirtschaftslehre.	4. Quellen und Lektüre.	5. Bemerkungen.
Siehe Stoffe unter 2!	Ausgewählte Abschnitte aus Herodot, Plutarch, Homer, Thukydides, Xenophon, Quellenbuch von Rupke u. Kuhlendahl, Teil I. (Auch Sevin.)	Stoffe für die Heimatgeschichte sind in einem besonderen Plane festzulegen. — Die Quellenstoffe werden ergänzt aus den Sammlungen von: Voigtländer, Göschen, Velhagen-Klasing, Teubner, „Wissenschaft u. Bildung", Schaffstein, Langewiesche, Burschenschaftl. Bücherei u. a.
…Wirtschaftsstufen, Klein- und …ßbesitz, Kapitalismus, Pro…riat, Pflichten und Rechte, …chtlosigkeit. Sozial-Boden…orm (Gracchen). Familien…en der Römer.	Ausgewählte Abschnitte aus Livius, Plutarch, Sallust, Cäsar, Tacitus, Virgil. Auswahl aus Mommsens „Römische Geschichte". Auswahl: Birt, Römische Charakterköpfe.	
Agrarverfassung, Entwick…ng des Gerichtswesens, Ab…ngigkeitsverhältnis (Abgaben, …istungen, Zins).	Quellenleseb. f. höhere Schulen von Heinze. Schmieder, Lektüre zur Geschichte. (Wunderlich-Leipzig.) Lektüre: Lamprecht, Deutsche Geschichte, (stark betonen auf allen folgenden Stufen). Georg Steinhausen, Germanische Kultur (Natur und Geisteswelt).	
…nswesen, Grundherrschaft, …richtswesen (Feme), Finanz…sen, Übergang von der Na…ral- zur Geldwirtschaft; Bau…e, Marktwesen, Handwerks…sen, Zünfte, Bürger-, Bauern…d Ritterstand, Ostdeutsche …olonisation, Hansa, Früh…pitalismus, Kaufmannsstand, …naissance in der deutschen …unst, Wirtschaftspolitik wäh…end dieser Zeit.	Quellenlesebuch von Heinze (Stoffe sichten!) Lamprecht: Deutsche Gesch. (stark betonen!) Giesebrecht: Ottos I. weltgesch. Stellung. Kugler: Kreuzzüge nach Mißerfolg und Wirkungen. Freytag: Rittertum. Treitschke: Geschichte des Ordenslandes Preußen. Lutherschriften: Tischreden, Briefe; Huttens Gespräche. Ranke: Karl V.; Inquisition. Dietrich Schäfer: Gustav Adolf. Freytag: Friede des 30jährigen Krieges. u. a.	

Klasse.	1. Geschichtsstoffe.	2. Verfassungs- und Staatskun
III 3 Std. 1648 bis 1815.	**Deutsche Geschichte von 1648—1815.** Zeitalter des Absolutismus (Frankreich, England) Brandenburg-Preußen, der Große Kurfürst, Ludwig XIV.). Türkenkriege, nordischer Krieg (Karl XII.) (kurz!). Preußisches Königtum (kurz!). Zeitalter Friedrichs des Großen (Frankreich, England). Nordamerikanischer Freiheitskrieg. Die bildenden Künste (Rokokozeit). Franz. Revolution, Zeitalter Napoleons I., Preußens Erniedrigung, Stein-Hardenbergische Reformen, Freiheitskriege, Wiener Kongreß.	Stadtrepublik, absoluter Für- staat, Rechtswesen. (Hexenpro- und Folter.) Dispositio schi. Entwicklung der Kaiser- u. Für- macht in Deutschland. Preuß. Staatsverwaltung u. d. Königen (Beamtentum). Fina- wesen, Landeskultur, Volksw- fahrt, Wissenschaft. Friedrichs neue Gerichtsordnung, allgem- preuß. Landrecht. Engl. Kon- tionalismus. Französ. Verfassung von 17 Revolution und Militärmonar- Stein-Hardenbergsche Refor- Ruf nach Volksvertretung. (E und Zweikammersystem.) Kantonierung, Werbung, a Wehrpflicht. Der „Deutsche Bund" von 18
II 3 Std. 1815 bis 1913.	**Deutsche Geschichte von 1815—1913.** Alliance, Idee der Einheit und Freiheit, Verfassungskämpfe. List, 1848, Krimkrieg, Italiens Befreiung und Einigung. Zeitalter Wilhelms I. (Bismarck und die Einigungskriege, Dreikaiserbündnis, Berliner Vertrag, Mitteleuropäischer Dreibund). Innerer und äußerer Ausbau des Reiches, Kolonialpolitik, Kulturkämpfe (Ultramontanismus). Imperialismus der Großmächte Europas, Chinawirren. Afrikanische Frage (Marokko), Balkankrisen, deutsche Weltmacht, Friedenskonferenz in Haag.	Konstitutionelle Monarchie publik). Justiz- u. Finanzw- Diplomatie u. Völkerrecht, St und Kirche, Nationalismus u Chauvinismus, Staatsbürgerre- und Staatsbürgerpflichten, „Norddeutsche Bund". Verfas- von 1871, die Parteien, Mün- Maß- und Gewichtssysteme, He wesen.
I 3 Std. 1913—X.	**Deutsche Geschichte seit 1913/14.** Weltkrieg und Revolution. Neue Verfassung von 1919. Der Friedensvertrag mit Zusätzen. (Das neue politische Weltbild.) Friedensbewegung und wahrer Völkerbund. Kulturdurchschnitte, Rückblicke. Überblick über die Geschichtsschreibung. Die Hilfswissenschaften zur Geschichte, bes. Quellenkunde. Geschichtsphilosophische Einzelfragen.	Nationalversammlung Weimo Berlin. Deutsche Verfassung v 1919. Die Deutsche Republik. Die Abstimmungsfrage. (Stoffe werden noch ergänzt) v „Neues Reich" (Ostwald-Reme Staatskundliche Zusammen- hänge.

3. Volkswirtschaftslehre.	4. Quellen und Lektüre.	5. Bemerkungen.
Sorge für geistige Bildung, Aufrungsschriften, Befreiung des uerstandes, Städteordnung 07; Gewerbefreiheit, Freizügigkeit.	Quellenbuch „Heinze". Lamprecht: Deutsche Geschichte. Ranke: Persönlichkeit des Großen Kurfürsten. Reinhold Koser: Friedrich der Große, Sorge für Hebung des Bauernstandes. Ranke: Französische Revolution. Meinecke: Stein'sche Reformen. Treitschke: Das neue Deutschtum 1813. Ranke: Großmächte (Reclam) u. a.	
Merkantilsystem, Physiokratie, hutzzoll', Freihandel, Steuern, onopole, Geld- und Kreditwirtaft, Bankwesen (Reichsbank, ltpostverein). Bodenreform (innere Kolonion). Handwerk, Industrie, pitalismus, Arbeiterstand lassenkämpfe). Auswanderungsproblem. Kolonialpolitik. Gewerkschaften, Syndikate, alitionsrecht, Arbeitsteilung, ividualismus, Sozialismus. ziale Gesetzgebung. Wohltätigkeitsbestrebungen, istiges Leben; wirtschaftliches ben (Handelsverträge usw.).	Quellenbuch: „Heinze" (sichten!). Lamprecht: Deutsche Geschichte. Treitschke: Die ersten Eisenbahnen, „ 1817 Wartburgfest, Sibel: 1848 Märzrevolution. Bismarcks Gedanken u. Erinnerungen. E. Marcks: Bismarck. Maurenbrecher: Bismarck. E. Brandenburg: Reichsgründung (Auswahl). G. Kaufmann: Soziale Bewegung. usw.	
Das Sozialisierungsproblem, amaschke und die Bodenreform. Der Räte-Gedanke. Das deutsche Siedlungswerk. Die neuen Steuerprobleme. Der Einheitsschulgedanke. Neue Wirtschaftsprobleme (Aufeg). Valuta und Auslandkredit. (Stoffe werden noch ergänzt.) gl. Arbeitsgemeinschaft f. staatsürgerl. und wirtschaftl. Bildung. Volkswirtschaftlicher Rückblick.	Quellenbuch „Heinze". Amtliche Depeschen, Regimentsnachrichten, Feldpostbriefe, Selbsterlebnisse. Deutsche Feld- und Heimatbücher (stark sichten!). (Rhein-Mainischer Verband f. Volksbildung.) Paul Schreckenbach: Der Weltbrand. Kant: Vom ewigen Frieden. usw. Weitere Stoffe werden noch bestimmt.	

Referent: Seminarlehrer Seeber.

Erdkunde.

Grundsätzliche Vorbemerkungen.

1. Bei gründlicher Einführung in jedes Stoffgebiet gestattet die sechsstufige Aufbauschule im allgemeinen eine nur einmalige Behandlung desselben Stoffes innerhalb des fortschreitenden Gesamtlehrplanes der Erdkunde. Nur die Heimat (in Kl. VI u. Kl. I) und Deutschland (in Kl. V und Kl. II) treten zweimal selbständig auf.

Dieser Mangel der nur einmaligen Behandlung derselben Stoffe wird großenteils aufgehoben durch die innige Konzentration der Erdkunde mit den Kultur- und auch mit den Naturwissenschaften; durch den Lehrgang der allgemeinen Erdkunde in Kl. II, der, wenn auch unter systematischen Gesichtspunkten, zugleich als Wiederholungskursus für die in der Länderkunde erworbenen anschaulichen Einzelkenntnisse gedacht ist; endlich durch die in Kl. I angesetzten begründend-vergleichenden Rückblicke, die das bisherige Wissen nach irgendeiner naheliegenden Seite vertiefen sollen.

Zur Sicherung des festen Tatsachenwissens sind vierteljährlich zwei Wiederholungsstunden zu bestimmen. Die „stumme Faustskizze" (Harms) verdient dabei verwendet zu werden.

2. Der erdkundliche Lehrplan bemüht sich, bei vollständiger Wahrung seiner eigenen Interessen, im Lehrplansystem der Deutschen Oberschule die der Erdkunde eigene Brückenstellung zwischen den Kultur- und den Naturwissenschaften herzustellen. Er sucht daher zunächst Anschluß an die für die Kulturfächer maßgebende historische Konzentration, mithin auch an den Rhythmus des Fortschreitens im Geschichtsunterricht.

Die Erdkunde stellt also, soweit nur möglich, dem Verständnis der geschichtlichen Vorgänge das geographische Verständnis der entsprechenden Schauplätze rechtzeitig zur Verfügung. Daher tritt auch in Kl. VI, nachdem die Heimat behandelt worden ist und die übrigen allgemeingeographischen Grundlagen gewonnen worden sind, die Gabelung der Länderkunde ein; denn die Kulturfächer in Kl. VI brauchen die Kenntnis der Mittelmeerländer; für die Behandlung Europas empfiehlt sich aber außerdem der Beginn mit den Ländern des Mittelmeers.

Auch die Entwicklungsstufen des astronomischen Weltbildes vom Altertum über Kopernikus und Kepler zu Kant bis zur Gegenwart halten im Lehrplan der allgemeinen Erdkunde ungefähr Schritt mit dem Fortgang des Geschichtsunterrichtes.

Den Naturwissenschaften dient die Erdkunde weniger, als sie sich von ihnen bedienen läßt. Dadurch erfährt der reichhaltige erdkundliche Lehrplan

e erwünschte Entlastung. Das geschieht durch die Mineralogie und Geologie, ie Pflanzen- und Tierkunde der Heimat in Kl. VI (u. V), durch die Physik itterungskunde!) in Kl. V; durch die Geometrie (Kreislehre) in Kl. V; durch dynamische (Kl. III) und historische Geologie (Kl. II).

3. Die allgemeine Erdkunde wird nach ihrer elementaren und anschaulichen ite hin (in Typen-Vorstellungen) aus dem heimatlichen Gesichtskreis abgeleitet. obachtungsreihen laufen neben dem eigentlichen Unterrichte her; sie werden glichst so zu einem begrifflichen Abschluß geführt, daß die Ergebnisse der obachtung in den Fortschritt des Lehrplanes sich einfügen. Erst in Kl. III rd die mathematisch-astronomische, in Kl. II die physische und politische dkunde im systematischen Zusammenhange entwickelt (wobei allerdings die entliche Geologie der Naturlehre zugewiesen bleibt).

4. Der gesamte erdkundliche Unterricht liegt ausnahmslos in der Hand s erdkundlichen Fachlehrers. Die in Kl. III angesetzte mathematische Erd- d Himmelskunde soll nicht, wie dies an manchen höheren Schulen üblich ist, den Dienstauftrag des Mathematiklehrers gerechnet werden, was nach serem Lehrgang im Zusammenhang des Stundenplanes schon deshalb kaum öglich ist, weil sie nur einen, wenn auch wesentlichen Teil der Jahresaufgabe smacht. Soweit in Rücksicht auf ein nicht überspanntes erdkundliches Unterhtsziel mathematische Vorkenntnisse verlangt werden müssen, liegen sie normalerise auch im Bereich der Fähigkeiten eines Erdkundelehrers. Im übrigen der Mathematik in Kl. II Gelegenheit geboten, die durch die Erd- und immelskunde zur Verfügung gestellten anschaulichen Kenntnisse als dankbare nwendungsgebiete zu benutzen und sie in ihrer Weise zu vertiefen. Das gilt ch für die in Kl. III behandelte Netzentwurfslehre.

5. Von früh auf hat der erdkundliche Unterricht das Natur- und das ulturbild eines Erdraumes in ursächliche Beziehung zu stellen. Doch wird f der Unterstufe zunächst noch die anschauliche Betrachtungsweise vorherrschen, n erst auf der Mittel- und Oberstufe mit fortschreitender Denkreife der chüler der ursächlichen Auffassung Platz zu machen.

6. Die Gründlichkeit der Behandlung darf sich nicht auf alle Länder in echanischer Gleichmäßigkeit erstrecken. Der Erdkundenlehrer hat seiner grundtzlichen geographischen Wertung gemäß die Schwergewichte zu verteilen. Man wird erwarten dürfen, daß das Wertungsbewußtsein an die Liebe zur eimat und zum deutschen Vaterlande sich anschließt. Jede Betrachtung ines außerdeutschen Landes mündet daher aus in die Beurteilung seiner olitischen, wirtschaftlichen und kulturellen Beziehungen zu Deutschland einst nd jetzt.

7. Bei der Behandlung fremder Erdteile verdienen die verlorenen Kolonien nach wie vor besondere Beachtung. Die Besprechung des Kolonialbesitzes der gegenwärtigen großen Kolonialstaaten ist mit einem knappen, für die betreffende Macht bezeichnenden Abriß der Kolonialgeschichte zu verbinden. Außerdem verknüpft sich mit der Behandlung vornehmlich der asiatischen Kolonien eine vertiefte Wiederholung der europäischen Mutterländer.

8. Auf allen Unterrichtsstufen hat neben den Vortrag und die Entwicklung das Vorlesen und Lesenlassen erfaßbarer erdkundlicher Quellenstücke zu treten.

9. Durch den eingeführten monatlichen Wandertag, der nicht nur körperlichen, sondern auch geistigen Zwecken dienstbar gemacht werden soll, erfährt die Erdkunde eine begrüßenswerte Verbreiterung ihrer Erfahrungsgrundlage. Rechnet man die außerhalb der Unterrichtsstunden auszufüllenden Beobachtungsreihen hinzu, dann darf man wohl ein durchaus annehmbares erdkundliches Bildungsziel als erreichbar bezeichnen, obwohl für alle Klassen (mit Ausnahme von Kl. VI!) nur zwei Wochenstunden verfügbar sind.

Lehrplan für die Erdkunde.

Klasse VI. 3 Wochenstunden.

1. Heimatkunde von Sondershausen und Umgebung als Propädeutik der allgemeinen Erdkunde.

Der Gesichtskreis und die Himmelsrichtungen. Erarbeitung des geographischen Heimatbildes auf Lehrspaziergängen. Entwicklung der einfachen, typischen Begriffe der physikalischen und politischen Erdkunde im Anschluß an die gegebene Anschauung. Übungen im Darstellen der angeschauten Räume auf dem Wege vom Grundriß zum Plane und schließlich zur Karte und zum Relief. Routenaufnahmen (im Quadratnetz) mit Schritt-, Zeit- und km-Maß. Meßübungen und Entfernungsschätzen. Einführung in den Gebrauch des Maßstabes: für den Zeichner und für den Wanderer. Grundzüge der Geländedarstellung (Schraffen, Schummerung, Höhenschichten, Farben). Profile und Reliefs auf Grund der Höhenlinien. Gewinnung und Einprägung einfacher Maßtypen als Vergleichsgrößen (Längenmaße in der Wagerechten und Senkrechten, Flächenmaße). Die selbst zu erarbeitende, in bestimmtem Maßstab (am besten $^1/_{5000}$) zu zeichnende Heimatkarte schließt sich abschnittsweise aus den in größeren Maßstäben zu zeichnenden Einzelkarten, den Ergebnissen der Lehrspaziergänge, zusammen.

2. Gabelung.

a) Landeskunde von Thüringen als Fortsetzung der Heimatkunde; kurzer Überblick über Deutschland zur Einrahmung der Heimat.

1 Wochenstunde.

b) 1. Der Globus und die Verteilung von Wasser und Land auf der Erde (nur in kurzem Überblick!)

2. Die Länder des Mittelmeerbeckens.

Die östlichen Mittelmeerländer: Persien, Mesopotamien, Kleinasien, Spanien; Ägypten; Griechenland und die Balkanhalbinsel. Die westlichen Mittelmeerländer: Apenninen- und Pyrenäenhalbinsel, der Nordrand von Afrika.

3. Das Erd- und Weltbild im Altertum.

2 Wochenstunden.

Neben dem Unterricht zwei Beobachtungsreihen:

a) Die scheinbare Bewegung der Sonne und des Sternenhimmels.

b) Regelmäßige Beobachtungen von Temperatur, Luftdruck, Windrichtung und Stärke, Himmelszustand und Niederschlag. Thermometer, Barometer, Windfahne, Schalenkreuz, Regenmesser.

Klasse V. 2 Stunden.

A. Länderkunde:

1. Das westliche Europa: Frankreich, Belgien, Holland, England.
2. Die Alpen (mit einer elementaren Behandlung der Gletscherkunde zur Vorbereitung des Verständnisses für die Eiszeit und ihre Wirkungen beim Aufbau Norddeutschlands); die Schweiz.
3. Deutschland ausführlich. Einführung in die Reichskarte $^1/_{100\,000}$. Übungen in Faustskizzen und einfachen Querschnitten.
4. Das Deutschtum in den verlorenen Grenzgebieten.

B. Allgemeine Erdkunde:

1. Fortsetzung der wetterkundlichen Beobachtungen (vergl. Lehrgang in Physik Kl. V!)
2. Wiederholende Beobachtungsreihe: die tägliche und jährliche scheinbare Sonnenbahn. Himmelsäquator, Wendekreise, Tierkreis, Ekliptik. Die jährliche Bewegung des Sternenhimmels. Gelegentliche Beobachtung der Wandelsterne.
3. Kugelgestalt und Größe der Erde. Das Gradnetz der Himmels- und Erdkugel. Unterscheidung von geographischer Breite (bezw. Länge),

Breitenkreis und Breitengrad. Notwendigkeit der Netzverzerrung i der Kartendarstellung im Gegensatz zum Globus.

4. Übungen im Gebrauch des Meßtischblattes und der Generalstabskarte auf Wanderungen.

Klasse IV. 2 Stunden.

A. Länderkunde:

1. Das ehemalige Österreich-Ungarn mit besonderer Hervorhebung des Deutschtums innerhalb des gegenwärtigen politischen Kartenbildes Rumänien.
2. Nordeuropa.
3. Osteuropa.

Dazu Faustskizzen und Querschnitte; Kartenausschnitte in verschiedenen Maßstäben; Übungen im Skizzieren nach geographischen Bildern.

B. Allgemeine Erdkunde:

1. Die wirkliche tägliche und jährliche Bewegung der Erde in einfachster Form der Erklärung. Die jährliche Veränderung der Sonnenbahnen und -stände in allen möglichen Erdhorizonten, besonders auf den astronomischen Hauptlinien der Erde. Die astronomischen Zonen. Die Ortszeit. Die mitteleuropäische Zeit.
2. Das Kopernikanische Weltsystem.
3. Die Windgürtel und Klimazonen (im Überblick, soweit das Verständnis für die fremden Erdteile es fordert).
4. Die Meere (Lage und Ausdehnung, Bewegungen).

C. Länderkunde:

1. Amerika.
2. Afrika (mit besonderer Betonung der verlorenen deutschen Kolonien) und zwar Afrika im Lebensgebiet des Mittelmeeres (wiederholend) und im Lebensgebiet des Atlantischen Ozeans.

Neben dem Unterrichte:

1. Beobachtung der scheinbaren und wirklichen Bewegung des Mondes und der Mondgestalten.
2. Vergleichung des beobachteten täglichen Wetters mit der ausgehängten Wetterkarte.
3. Weitere Übungen im Gebrauch des Meßtischblattes und der Generalstabskarte auf Spaziergängen, Übungen in geographischen Geländeskizzen.

Klasse III.

A. Länderkunde:

1. Afrika im Lebensgebiet des Indischen Ozeans.
2. Asien; Wiederholung der Mutterländer der größeren Kolonien unter wirtschafts- und handelsgeographischen Gesichtspunkten.
3. Australien und seine Inselwelt mit Hervorhebung der verlorenen deutschen Kolonien.
4. Polargebiete (kurz!)

B. Allgemeine Erdkunde:

1. Mathematische Erd- und Himmelskunde im Zusammenhang; der Kalender.
2. Von Kopernikus, Kepler, Galilei und Newton zu Kant-Laplace. Das moderne astronomische Weltbild.
3. Netzentwurfslehre mit einigen praktischen Übungen und mit Anwendung auf das verfügbare Kartenmaterial.

Auf Spaziergängen: Übungen im Geländezeichnen.

Klasse II. 2 Stunden.

1. Physikalische Erdkunde im Zusammenhang (ohne Geologie im engeren Sinne) auf Grund der Beobachtungen, der bisher festgestellten allgemeinen Tatsachen und der in der Länderkunde gewonnenen typischen Anschauungen. Dabei Wiederholung der Länderkunde nach systematischen Gesichtspunkten.
2. Politische Erdkunde.
   a) Allgemeine Geographie des Menschen.

      Zahl und Dichte der Menschen, Rassen, Sprachen, Religionen, Kulturformen und Kulturstufen; Siedlungsformen, Staaten. Die Abhängigkeit des Menschen von der Natur. Die Umgestaltungen der Natur durch den Menschen.

   b) Wirtschaftsgeographie.

      (Wirtschaftsformen, -stufen, -zonen und -staaten; die Güter des Weltverkehrs; Deutschlands Anteil einst und jetzt).

   c) Verkehrsgeographie.

      Land-, Wasser- und Nachrichtenverkehr; Handelsstatistik; Deutschlands Anteil am Weltverkehr einst und jetzt).
3. Herstellung statistischer Karten.

Klasse I. 2 Stunden.

1. Vertieftes Bild der Heimat (nach örtlich gegebenen Gesichtspunkten
2. Vertieftes Bild Deutschlands auf Grund von physikalischen und politische Spezialkarten. Dazu Proben aus mustergültigen Darstellungen vo Ratzel, Partsch, Penk, Kirchhoff u. a.
3. Das Deutschtum im Auslande.
4. Begründend-vergleichende Rückblicke über eine freie Auswahl der behan delten Länder; dazu Proben aus verschiedenen geographischen Klassikern

Atlas: Diercke und Gaebler.

Referenten: Dr. Barth und Oberlehrer Semm.

Französisch.

Grundsätzliche Vorbemerkungen.

Erstes Ziel des französischen Unterrichts ist, die Schüler mit der Kultur des französischen Volkes bekannt zu machen. In einem Lehrplan, dem die Konzentration das Gepräge gibt, kann er ganz besonders gut zur Erweiterung und **Vertiefung** unserer Kultur beitragen.

Im Mittelpunkt dieses Unterrichts steht die Lektüre. Die Grammatik — durchaus dienendes Glied — soll möglichst in den 3 ersten Jahren erarbeitet werden unter Weglassung alles Entbehrlichen. Zurückdrängen der Hinübersetzung. Die **Freiheit** im Unterricht und damit verbundene methodische Eigenart der Darbietung kann sich neben der Darbietung der Grammatik (nach Walter) besonders zeigen:

1. In der Einführung der Sprache auf phonetischer Grundlage (nach Quehl). Bevorzugt werden dabei die Victorschen Lauttafeln und die Lautschrift der association.
2. In der Erarbeitung und Verwertung eines möglichst gründlichen Wortschatzes im Dienste der freien selbständigen Sprachbetätigung des Schülers. Wachstum des Wortschatzes nach Lebenskreisen; Bildbetrachtung.
3. In der Behandlung der Lektüre unter sachgemäßer Anwendung der Fremdsprache. Herübersetzung nur, wo es das Verständnis erheischt oder wo Übungen in Musterübersetzungen erstrebt werden. Heranziehung des fremdsprachlichen Wörterbuchs. Bevorzugung einsprachiger Schulausgaben, besonders derjenigen mit fortlaufender Präparation.
4. In der Art der schriftlichen Arbeiten, wobei das thème seine frühere Herrscherstellung aufzugeben hat, der Schüler freier gestalten soll.

Der Unterrichtsgang sieht neben dem wechselnden Lektürbuch vor:

1. Eine Gedichtsammlung von der IV. Klasse an.
2. Eine Chrestomathie zur Belebung und Vertiefung des literaturgeschichtlichen Unterrichts.
3. Die Hauslektüre über leichtere Stoffe.
4. Die Heranziehung einer französischen Tageszeitung, möglicherweise in einem Privatzirkel. —

Die im Lehrplan unter Spalte Lektüre gebrachten Vorschläge dienen nur als Kanon.

Klasse.	Grammatik.	Stilistik, Wortschatz, Sprechübung.	Poetik.
VI 5 Std.	Einführung in die Aussprache auf phonetischer Grundlage. Hilfsverben, 1.—3. Konjugation. Elemente der Grammatik: Substantiv, Kasuslehre, Präpositionen, Adjektiv, Komparation, Adjektiv poss., Zahlwort, einfache Satzkonstruktion, die einfachsten Fälle der Bindung, regelmäßige Verben auf „er" mit orthographischen Veränderungen.	Neben Aneignung der ersten grammatischen Grundlagen Erarbeitung eines aktiven und passiven Wortschatzes durch freiere und lebendige Gestaltung des Unterrichts. Kleinere schriftliche und mündliche Übungen im selbstätigen Verarbeiten des Wortschatzes.	
V 5 Std.	Passiv, Konjunktiv, Infinitiv, Partizipium, Adverb, reflexive Verben, die unregelmäßigen Verben.	Wortgruppen nach Form und Bedeutung z. B. aimer, aimable, aimant, amant etc.; haut-bas; fleuve-rivière; pièce-morceau.	
IV 3 Std.	Wiederholung der unregelmäßigen Verben mit ihren Kompositis, Ergänzungen des Verbs. Zahlwort, Inversion. Syntax des Verbs. Infinitiv- u. Partizipialkonstruktionen.	Erweiterung u. Vertiefung des Wortschatzes durch die Komposita d. unregelmäßigen Verben. Synonyme. Benutzung des erarbeiteten Wortschatzes in Anschauung und Handlungen nach Gonin und Roloff. Einfache Bildbeschreibung. Mündliche und schriftliche Übungen im schlichten Darstellen. Gliedern gelesener Prosa und Poesie. Einfache Briefformen. Leçons de choses.	Erste Einführung die französische Ver kunst. Wort- u. Sa akzent. Silbenzählun Reim. Unterschied zu Deutschen. Lesen d Verses.

Literatur.	Lektüre.
	Einführung in die Lektüre. Zuerst Klassen-, allmählich Hauspräparation. Leichtere Schriftsteller: Geschichtliches Erzählen: Bruns, Erkmann-Chatrian. Lavisse: Récits et Entretiens familiers. Contes de France (Diesterweg). Contes et Légendes de France (Lipsius u. Fischer). Contes faciles (Diesterweg). Petits Français (Diesterweg). Poesie: Lafontaine: leichtere Fabeln.

Klasse.	Grammatik.	Stilistik, Wortschatz, Sprechübungen.	Poetik.
III 3 Std.	Syntax der Präpositionen, der Konjunktionen, des Artikels und des Substantivs.	Fortsetzung der Übungen des 3. Jahres. Wortfamilien nach Form und Bedeutung. Verarbeitung des Wortschatzes im Anschluß an die Lektüre (Walter). Die ersten Stilregeln und ihre Verwendung bei einfachen Darstellungen (Reum). Aufsatz. Leçons de choses: Geographie Frankreichs.	Versrhythmus. Reim. Alexandriner u. d Wichtigste der Silbenzählung.
II 3 Std.	Syntax der Adjektive, Adverbien u. Pronomina.	Die Erarbeitung des Wortschatzes im Dienste der freien Arbeit wird systematisch fortgesetzt. Schwierigere Kapitel aus der Stilistik beigefügt (Strohmeyer). Leçons de choses: staatliche Einrichtungen Frankreichs.	Der Vortrag in Prosa und Poesie.
I 3 Std.	Wiederholung der Syntax.	Übungen wie oben. Die Stilistik setzt ihre allgemeinen Erörterungen fort. Die Themen der freien Arbeit werden selbständiger bearbeitet. Leçons de choses: das eigne und französische Bildungswesen; Gegenwartsgeschichte.	Die gebräuchlichsten Strophenformen und Dichtungsarten.

Literatur.	Lektüre.
Literaturgeschichte von den Anfängen bis zum 18. Jahrhundert in kurzen Zügen (Lipsius). Die Entstehung der französischen Sprache. Die Chansons de geste; Chrestien de Troyes, ihr Einfluß auf Deutschland. Ursprünge des Theaters (Adamsspiel). Mysterienaufführung. Die Sprachreiniger. Malherbes. Pleiade. Akademie. Rabelais, Montaigne. Die Klassik; ihre Gesellschaft — l'hôtel de Rambouillet, Precisösen — ihre Dichter und Kritiker (Boileau). Redner.	**Geschichtliches:** Fleurs de l' Histoire de France (Lipsius u. Fischer). Lamé-Fleury: Histoire de France (Renger). Durny: Règne de Louis XIV. (Buchner) XV jours à Paris (Flemming). **Literarisches:** Mérimée: Colomba. Souvestre. Sous la Tonnelle; au Coin du feu. Sandeau: Mlle de la Seiglière. **Poesie:** Tables de Lafontaine; Florian; Andrieux, Chénier; Béranger.
Das 18. Jahrhundert bis zur Romantik. Montesquieu; Voltaire: seine Beziehungen zur deutschen und englischen Literatur Friedrich II., Lessing, die Aufklärung. Diderot und die Enzyklopädisten. Buffon. Rousseau. Beaumarchais. Rouget de Lisle: Marseillaise. Chateaubriand (René-Werther). Bernardin. Schätzung deutschen Geistes durch Mme de Staël.	**Geschichtliches:** Michelet: Jeanne d'arc. Biographies historiques (Flemming). D' Hérisson: Journal d'un officier d' ordonnance. **Literarisches:** Ausgaben der Klassiker: Molière, Racine. Paul et Virginie; Loti: Pêcheurs d' Islande. Hugo: Xernani. Pages choisies du Roman français I, II (Renger). **Poesie:** Die Romantiker.
Die Romantiker; der Liederdichter Béranger. Roman und Novelle der Realisten und Materialisten (von Balzac bis Zola). Abkehr vom Naturalismus in Daudet und Loti. Die Parnassiens und Symbolisten. Renan. Die Geschichtsschreiber.	**Geschichtliches:** Michelet: Précis de l' Histoire moderne. Taine: l' Ancien Régime; Napoléon; Les Orgines l'Année Terrible: (Teubner). Guy de Maupassant: La Guerre Franco-Allemande (Diesterweg). Zola: La bataille de Sedan (Renger). „ la Débâcle (Velhagen). Thiers: Extraits Historiques (Diesterweg). Gge Ohnet: Journal d'un bourgeois de Paris (Nemnich). **Literarisches:** 1 Klassisches Drama. Voltaire, Diderot, Rousseau (Velhagen). Maupassant: Conteset Nouvelles (Diesterweg). Pages choisies du Roman français III, IV. Musset: Comédies Proverbes. **Poesie:** Die Parnassiens und die Neuesten.

Referent: Seminarlehrer Rechner.

Mathematik.

Grundsätzliche Vorbemerkungen.

1. Der Unterricht in der Mathematik bezweckt klare Erfassung der Größenbeziehungen in der Natur und in der Technik und die Anwendung der gewonnenen Erkenntnisse auf alle Verhältnisse des Lebens.

2. Auswahl und Anordnung des Stoffes stimmen mit den Forderungen der J. M. U. K. und des D. A. M. N. U. überein und wurden nach mehrjähriger Erprobung und Bewährung mit niedrigerer Zielstellung 1912 im Lehrplane des Landesseminars zu Sondershausen berücksichtigt. Bd. V Heft 4 der Abhandlungen der J. M. U. K., Dreßler u. Körner. Der mathematische Unterricht an den Volksschulen und Lehrerbildungsanstalten in Sachsen, Thüringen und Anhalt. Täubner Leipzig 1914.

3. Die Aufteilung des Stoffes unter die Sachgebiete der Geometrie, der Arithmetik und des bürgerlichen Rechnens erfolgte im Plane nur aus Gründen der Übersicht. Im Unterrichte tritt diese Teilung nicht stundenmäßig zutage, der verwandte Stoff wird naturgemäß im Zusammenhange behandelt.

Klasse.	Std.	Geometrie.
VI	5	Geraden und Winkel. Lehre vom Dreieck und Viereck, insbesondere vom Parallelogramm, Trapez und Deltoid. (Beweglichkeit der Figuren, Abhängigkeit der Stücke voneinander, Symmetrie, Ähnlichkeit, Kongruenz, Flächeninhalt.) Messen und Abstecken von Strecken und Winkeln im Freien, einfache Aufgaben der Feld- und Höhenmessung. Konstruktionsaufgaben im Anschlusse an den behandelten Lehrstoff und an die Beobachtungen im Freien.
V	5	Hauptsätze der Kreislehre. Sätze von der Flächengleichheit geradlinig begrenzter Figuren. Flächenberechnung und -verwandlung. Heranziehung von Gebilden mit etwas verwickelter gradliniger Begrenzung. Näherungsberechnung krummlinig begrenzter Flächenstücke. Ähnlichkeitslehre am Zwei- und Vielstrahle und am Kreise. Konstruktionen im engen Anschluß an den Lehrgang unter Ausschluß aller nur durch besondere Kunstgriffe lösbaren Aufgaben. Anwendung der Dreiecks- und Vielecklehre auf Grundaufgaben der Feld- und Höhenmessung im Freien, Maßstabzeichnen mit und ohne Hilfsmittel.
IV	5	Maßbeziehungen, Berechnungen der Vielecke und des Kreises mit Anwendung der Logarithmen. Praktische Übungen in der Flächenmessung im Freien. Die Winkelfunktionen im Anschlusse an die Lehre von der Ähnlichkeit und von den Maßbeziehungen. Graphische Darstellung und elementare Berechnung der goniometrischen Funktionen. Trigonometrische Auflösung des rechtwinkligen und gleichschenkligen Dreiecks. Übungen im Freien aus dem Gebiete der Höhenmessung und Feldmessung unter Benutzung trigonometrischer Beziehungen.

Unterricht in Mathematik.

Arithmetik und Algebra.	Bürgerliches Rechnen.
Zusammenfassen der Grundrechenregeln für positiven ganzen und gebrochenen Zahlen und Buchstabenformeln als Einführung in die Arithmetik unter steter Veranschaulichung an der Zahlengeraden. Auswerten von Buchstabenausdrücken. Rechnerische und graphische Lösung von Gleichungen 1. Grades mit einer Unbekannten. Das Kammerrechnen u. seine Beziehungen zum Kopfrechnen und zu Rechenvorteilen.	Aufgaben aus dem Familien- und Berufsleben unter Anwendung des Dreisatzes und der Prozentrechnung. **Familie:** Begriffliches, Rechtliches, Aufgaben. Einkommen, Haushalt, Wohnung, Heizung, Beleuchtung, Nahrung, Kleidung, Gesundheitslehre, Sparen, Wirtschaftsbuchführung. **Berufsleben:** Kleingewerbe, Kleinhandel, Handwerk, Kalkulation, Land- und Forstwirtschaft. Rechnen mit beschränkter Ziffernzahl. Graphische Darstellungen.
Begriff der relativen Größen, entwickelt an praktischen Beispielen und veranschaulicht an der beiderseits unendlich ausgedehnten Zahlengeraden. Rechenregeln für relative Zahlen. Rechnen mit einfachen Polynomen. Proportionslehre im Anschluß an das Rechnen mit gebrochenen Zahlen. Reine und eingekleidete Aufgaben 1. Gr. mit mehreren Unbekannten. Diophantische Aufgaben. Graphische Darstellung linearer Funktionen und ihre Benutzung zur Auflösung von Gleichungen.	Aufgaben aus dem Gemeinde- und Staatshaushalt. **Gemeinde:** Entwicklung, Verfassung, Aufgaben, Finanzen, Haushaltsplan, Abgaben, Gebühren, Steuern, Beiträge. **Staat:** Reich, Land, Finanzen, Steuern, Zölle, Ausgaben für Kultur, Kriegsschäden usw. Rechnen nach Tabellen. Graphische Darstellungen.
Potenzen mit positiven und negativen ganzen und gebrochenen Zahlen, Wurzeln und Logarithmen. Graphische Darstellungen der Funktionen $y = ax^n$, $y = ax^{-n}$, $y = \sqrt[n]{x}$, $y = a^x$ Reine und eingekleidete Gleichungen 2. Grades mit einer Unbekannten mit rechnerischer und graphischer Lösung. Zusammenhang zwischen Koeffizienten und Wurzeln quadratischer Gleichungen. Gebrauch des Rechenschiebers und der Tabellen.	Aufgaben aus dem Verkehrsleben. Post, Eisenbahn, Schiffahrt, Warenhandels- und Fabrikgeschäfte, Bank- und Börsengeschäfte, Ein- und Ausfuhr, Edelmetall, Papiergeld, Wechsel, Scheck, Wertpapiere, Lombard, Kontokorrent.

Klasse.	Std.	Geometrie.
III	5	Trigonometrische Auflösung des schiefwinkligen Dreiecks. E über Gerade und Ebenen im Raume. Ebene Darstellung und rechnung der Körper. Anfertigung von Körpernetzen und -mod Darstellende Geometrie. Kegelschnitte als ebene Schnitte des ger Kreiskegels. Zusammengesetzte Aufgaben aus der Feld- und Höhenmessung Anschlusse an Übungen im Freien.
II	5	Sphärische Trigonometrie und ihre Anwendung auf die gr legenden Aufgaben der mathematischen Erd- und Himmelskunde Ergänzung der Behandlung dieses Gebietes in der Erdkunde. K entwurfslehre als mathematische Grundlage der Erd- und Himm karten. Abschluß der Planimetrie: Potenz, Potenzlinien, harmon Punkte, Strahlen, Ähnlichkeitspunkte, und -achsen, Pol und Pol Neuere Geometrie. Analytische Geometrie der Ebene.
I	4	Kurvendiskussionen. Ebene Schnitte und Durchdringungen. Einführung in die Fachliteratur durch Behandlung geeigne Einzeldarstellungen. Wiederholungen und Vertiefungen des Stoffes unter Ber sichtigung geschichtlicher und philosophischer Gesichtspunkte.

Arithmetik und Algebra.	Bürgerliches Rechnen.
Reine und eingekleidete Aufgaben 2. Grades mit mehreren Unbekannten. Graphische Lösung durch Kegelschnitte. Arithmetische Reihen 1. und höherer Ordnung mit Anwendung auf die Naturwissenschaften. Geometrische Reihen 1. Ordnung mit Anwendung auf die Naturwissenschaft, Zinseszins-, Versicherungs- und Rentenrechnung. Zusammengesetzte Reihen, Graphische Darstellungen.	Aufgaben aus dem Versicherungswesen mit elementarer Lösung. Freiwillige und pflichtgemäße Versicherungen gegen Personen- und Sachschäden aller Art nach Tabellen unter Berücksichtigung der gesetzlichen Vorschriften und der Tarife der Gesellschaften. Graphische Darstellungen.
Komplexe Zahlen, Gleichungen höhern Grades, Näherungslösungen, graphische Lösungen. Kombinatorik, binomischer Lehrsatz, Wahrscheinlichkeitsrechnung. Maxima und Minima. Höhere Reihen.	Aufgaben aus Volks- und Weltwirtschaft. Zusammenfassende Finanzkunde.
Differentiation unentwickelter Funktionen. Anwendung der Differentialrechnung, Integrationsmethoden, einfache bestimmte Integrale. Flächeninhalt von Kurven. Rauminhalt von Umdrehungskörpern, Schwerpunkt, Trägheitsmoment.	

Referent: Seminarlehrer H. Gresky.

Lehrplan
für den Unterricht in den Naturwissenschaften.

A. Physik, Chemie, Mineralogie, Geologie.

Grundsätzliche Vorbemerkungen.

1. Der Unterricht in Physik, Chemie, Mineralogie und Geologie soll den Schüler befähigen, die Vorgänge aus diesen Gebieten in Natur und Technik klar aufzufassen, ihren Verlauf mit Verständnis zu beobachten, die Ergebnisse an sich denkend zu verarbeiten und in den Dienst anderer Wissensgebiete zu stellen.

2. Der gesamte Unterricht wird auf der Grundlage von Schülerübungen in enger Anlehnung an die Verhältnisse der Heimat unter steter Berücksichtigung der Anwendung und mit Benutzung aller durch Natur und Technik gebotenen Veranschaulichungen erteilt.

3. Die Einheit der Vorgänge erfordert eine Einheit der Behandlung, daher muß im Unterrichte die Aufteilung in Einzelfächer vermieden werden; derselbe Stoff wird, soweit angängig, zugleich in physikalischer, chemischer, mineralogischer und geologischer Hinsicht behandelt.

4. Das frühzeitige Auftreten der Chemie ist berechtigt durch die leichte Faßbarkeit des Stoffes und wird erfordert durch die Biologie, welche auf chemische Vorgänge zurückgreifen muß. Zur Biologie ergeben sich auch sonst zahlreiche Beziehungen im Plane.

5. Durch den Ausgang von der Heimat ergeben sich ungesuchte Beziehungen zur Erdkunde. Die Behandlung der Himmelskunde ist als Ergänzung nach der physikalischen Seite hin gedacht. Die historische Geologie stellt die Vorgeschichte in anderer Beleuchtung dar.

6. Die Anordnung des Stoffes ist von Natur aus gegeben, die Stellung der Mechanik und Kristallographie entspricht sowohl der Schwierigkeit dieser Gebiete als auch den Beziehungen zur Mathematik.

7. Die außerhalb der eigentlichen Unterrichtszeit liegenden Besichtigungen in der engeren Heimat erfordern erfahrungsgemäß jährlich mindestens 10 halbe Tage. Besichtigungen in größerer Entfernung können zur Ersparung der hohen Reisekosten in zweckmäßiger Weise mit Schulreisen und Wandertagen verknüpft werden.

8. Im Lesezimmer liegen für alle Schüler naturwissenschaftliche Zeitschriften und Handbücher aus. Ein naturwissenschaftlicher Schülerverein bietet den für diese Zweige besonders interessierten Schülern Anregung zur selbständigen Vertiefung und eignen Arbeit auf Sondergebieten.

9. Der sich an die Vorschläge des D. A. M. N. U. anlehnende Plan ist erwachsen aus langjähriger Lehrtätigkeit am Landesseminar zu Sondershausen und wurde auf seine Durchführbarkeit allseitig erprobt.

Klasse.	Std.	Physik.	Chemie.
VI	2	Die Einführung in diese Gebiete erfolgt durch Besprechung physikalischer chemischer Vorgänge aus dem Erfahrungskreise der Schüler, durch Begrün mittels Freihandversuches und durch Erprobung ihrer Wirkung und Bede mit Hilfe praktischer Arbeit.	
		Mechanische Erscheinungen flüssiger Körper. Mechanische Erscheinungen luftförmiger Körper.	Das Wasser, Wasserstoff, Sauer Lösungen, Suspensionen, Filtr Destillieren. Die Luft, Stickstoff, Edelgase, Ko stoff.
V	2	Wärmelehre. Witterungskunde.	Oxyde, Basen, Säuren, Salze, E gene, Pyrogene, Hyalogene. Termochemie. Düngerlehre.
IV	3	Magnetismus. Elektrizität.	Leichtmetalle, Kalium, Natr Kalzium, Magnesium, Alumin Schwermetalle, Eisen, Mangan, Z Zink, Blei, Kupfer, Quecksilber, Sil Gold, Platin. Elektrochemie, periodisches System Elemente, Radioaktivität.
III	3	Mechanik als Lehre von der Bewegung und Energie. Schwingungen und Wellen. Akustik.	Chemie der Kohlenstoffverbindur Offene Kohlenwasserstoffe, Kohlehyd Gärungsgewerbe. Textilindustrie. Die wichtigsten Abkömmlinge. F Äther, Ketone, Aldehyde, Alkohole, C Säuren, Salze.
II	3	Optik, Lehre von der Strahlung. Himmelskunde in physikalischer Beziehung. Einheit der Kraft.	Benzolreihe, Farbstoffe, Gerbs Eiweißartige Stoffe, Nahrungsmit Chemie des Pflanzen- und Tie körpers. Einheit des Stoffes.
I	3	Die geschichtliche Entwicklung der Physik, Vertiefung ausgewählter Einzelgebiete, Theoretische Physik, Einführung in das Studium von Fachschriften. Übersicht über die Fachliteratur und die naturwissenschaftlichen Zeitschriften. Naturphilosophie.	Geschichtliche Entwicklung der Chem Deutschlands Stellung in der chemisch Wissenschaft und Industrie. Theoretische Chemie. Einführung das Studium und die Kenntnis Fachliteratur.

...logie und Mineralogie.	Besichtigungen.	Bemerkungen. (Selbsttätigkeit d. Schülers.)
Das Wasser als Baumeister der Erde, Mechanische Sedimentgesteine. Die Luft als Baumeister der Erde. Äolische Sedimente. Verwitterung der Gesteine.	Wirkungen des Regens, Wasserleitung, Talsperre, Wipper, Kiesgruben, Lehmgruben, Steinbrüche im Buntsand der Windleite, Rotliegenden des Kyffhäusers, Zechstein bei Badra, Gips und Muschelkalk der Hainleite. Mineralogische Sammlung des Museums zu Sondershausen. Gasanstalt.	Bau einfacher Versuchsgegenstände auf allen Stufen des Unterrichts. Anlegung einer Gesteinssammlung.
Chemische und organische Sedimente. Vulkanismus. Massengesteine.	Salzlager der Heimat. Heimische und nordische Geschiebe in der Umgegend, Massengesteine im Kyffhäuser, Harz und Thüringer Wald. Museum in Sondershausen und Gotha. Dampfmaschinenanlagen. Heizungsanlagen.	Düngeversuche, planmäßige Beobachtungen und Aufzeichnungen der Witterungserscheinungen. Die Wetterkarte. Graphische Darstellung der Vorgänge.
System der Mineralogie.	Saline, Kalibergwerk, chemische Fabrik, Kalkofen, Ziegelei, Porzellanfabrik, Eisenvorkommen in der Umgegend, Kupferschiefer, Glashütte. Mineralogische Sammlung des Museums. Elektrizitätswerke. Beleuchtungsanlagen.	Anlegen von Sammlungen zur Technologie und Mineralogie.
Kristallographie. Dynamische Geologie als Zusammenfassung und in Beziehung zur Erdkunde.	Papierfabrik, Spinnerei, Weberei, Brauerei, Brennerei, Zuckerfabrik, Mühle, Malzfabrik. Geologie der Heimat. Technologische Sammlungen des Museums.	Technologische Sammlungen. Anfertigung von Kristallmodellen.
Historische Geologie. Entwicklung des Lebens. Der vorgeschichtl. Mensch.	Färberei, Gerberei, Lederindustrie, Molkerei, Nahrungsmittelgewerbe. Nahrungsmitteluntersuchungsamt. Hünengräber der Umgegend, Süßwasserkalk Bebra, Greußen, Taubach, Museum in Sondershausen, Weimar, Gotha, Leipzig, Nordhausen. (Völkerkundliche Sammlungen.)	Technologische Sammlungen. Sammlung von Versteinerungen.
Einführung in das Studium und die Kenntnis der Fachliteratur.	Wandertage u. Schulreisen dienen als Ergänzung u. Erweiterung der planmäßigen Besichtigungen.	Ergänzung und Erweiterung der angelegten Sammlungen durch eigne Sammlertätigkeit u. Tausch.

Referent: Seminarlehrer H. Gresky.

B. Botanik, Zoologie und Anthropologie.

Grundsätzliche Vorbemerkungen.

1. Grundlage für den Unterricht bilden planmäßige in ihn eingefügte Schülerübungen und Lehrausflüge in die engere und weitere Heimat, Führungen durch die Gärten, besonders den Schloßpark und die Schloßgärtnerei, Besuch des heimischen Museums und gegebenenfalls auch zoologischer Gärten. Neben ästhetischer und gemütvoller Betrachtung der Natur wollen diese Einrichtungen vor allem einer planmäßigen Beobachtung dienen. Auf allen Stufen Gebrauch des Mikroskops, Herstellung einfacher Präparate, Modelle oder Schülerzeichnungen, Zucht und Pflege von Pflanzen, Beobachtungen an Vivarien (Aquarium, Terrarium und Insektarium). Anlegen kleiner Sammlungen unter strenger Wahrung des Naturschutzes.

2. Von einer grundsätzlichen Verbindung des pflanzen-, tier- und menschenkundlichen Stoffes ist abgesehen worden; die Botanik kommt also hauptsächlich im Sommerhalbjahr, Zoologie und Anthropologie im Winterhalbjahr zur Behandlung. Beziehungen zwischen den verschiedenen Stoffgebieten müssen selbstverständlich eingehend berücksichtigt werden. Die naturgemäße Vereinheitlichung des Stoffes zu einem Lebens-Oberbegriff wird grundsätzlich der Oberstufe vorbehalten (vgl. 1. Kl.).

3. Weitere Beobachtungsgänge, sofern sie nicht zweckmäßig mit Schulreisen und Wanderungen verbunden werden können, müssen an freien Nachmittagen stattfinden.

4. Naturwissenschaftliche Literatur des Lesezimmers und Handbibliothek des Biologiezimmers sollen dem Schüler weitere Anregung zur Vertiefung und eigenen Arbeit geben.

Lehrstoff-Verteilung.

VI. Klasse. 3 Stunden.

Botanik: Die getrenntblumenblättrigen Pflanzen unter besonderer Berücksichtigung morphologischer und biologischer Gesichtspunkte, namentlich die heimischen Laubbäume unter Betonung ihrer volkswirtschaftlichen Bedeutung. Keimversuche. Kultur und Pflege von Zimmerpflanzen. Bestimmungsübungen und biologische Beobachtungsaufgaben und Versuche.

Zoologie: Säugetiere mit besonderer Berücksichtigung der Haustiere; Vögel, besonders die heimische Vogelwelt. Bestimmungsübungen zur Einordnung und praktische Übungen an typischen Vertretern.

V. Klasse. 3 Stunden.

Botanik: Die verwachsenblumenblättrigen Pflanzen nach Morphologie und Biologie mit besonderer Hervorkehrung der heimischen Laubwaldbäume, der Gift- und Heilpflanzen. Bestimmungsübungen und biologische Beobachtungsaufgaben und Versuche.

Zoologie: Kriechtiere, Lurche, Fische und Gliederfüßler unter besonderer Bezugnahme auf Nutzen und Schaden derselben im Haushalte der Natur und des Menschen. Bestimmungsübungen zur Einordnung und praktische Übungen an typischen Vertretern.

IV. Klasse. 2 Stunden.

Botanik: Die einkeimblättrigen Pflanzen und Nacktsamer mit besonderer Hervorkehrung der einheimischen und fremdländischen Zier- und Kulturpflanzen in ihrer volks- und weltwirtschaftlichen Bedeutung, besonders der Gräser und Nadelwaldbäume. Bestimmungsübungen und biologische Beobachtungsaufgaben und Versuche.

Zoologie: Weichtiere, Würmer, Stachelhäuter, Pflanzen- und Urtiere. Bestimmungsübungen zur Einordnung und praktische Übungen an typischen Vertretern.

Anthropologie: Das Knochen- und Muskelsystem. Die Nerven und Sinnesorgane nach Anatomie und Physiologie unter Berücksichtigung der höheren Wirbeltiere zur Anbahnung des Verständnisses für Fragen der Psychologie.

III. Klasse. 2 Stunden.

Botanik: Die Sporenpflanzen. Zusammenfassende Übersicht über das Pflanzenreich in aufsteigender Reihe mit besonderer Berücksichtigung der Morphologie und Systematik, der Blütenbiologie, der volks- und weltwirtschaftlich wichtigen Pflanzen und ihrer Technologie. Geologisches Vorkommen. — Vom äußeren Bau der Pflanzen. Anatomischer Aufbau aus Zellen und Geweben. Mikroskopische Übungen.

Zoologie: Zusammenfassende Übersicht über das Tierreich in aufsteigender Reihe mit besonderer Betonung der Morphologie und Systematik, der biologisch und wirtschaftlich interessanten Formen. Geologisches Vorkommen.

Anthropologie: Fortsetzung über Bau und Leben des menschlichen Körpers, gewonnen in vergleichender anatomisch-physiologischer Übersicht über die Organsysteme der Tiere in aufsteigender Reihe mit besonderer Berücksichtigung der Gesundheitslehre über Ernährung, Zellen- und Organbildung, Atmung, Verdauung, Resorption und Assimilation, Stoffwechsel. Hygienische Belehrungen als Grundlage zu einer Volksgesundheitspflege mit Berücksichtigung der Natur

und Wirkung des Nikotins und der alkoholischen Getränke. Mikroskopische Übungen und Versuche physiologischer Art zur Menschenkunde und Gesundheitslehre.

II. Klasse. 2 Stunden.

Botanik: Innerer Bau und Leben der Pflanzen, die einzelnen Organe und ihre physiologische Leistung, Abhängigkeit der Pflanzen von Licht, Luft, Wärme, Wasser und Boden; Land- und Wasserpflanzen. Grundlagen der Landwirtschaft, besonders agrikulturchemische Fragen. Düngungsversuche. Schädigungen und Krankheiten der Pflanzen. Entwicklung der Pflanzenwelt im Laufe der Erdgeschichte. Ökologie. Pflanzenvereine in Wald, Feld, Wiese, Sumpf, Moor und Heide. Pflanzengeographische Reiche, Pflanzensysteme. Mikroskopische Übungen. Pflanzenphysiologische Versuche. Kulturen.

Zoologie: Äußere Lebensbedingungen der Tierwelt. Abhängigkeit von Licht, Wärme, Boden, Wasser, Luft. Land- und Wassertiere. Einzeller und Mehrzeller. Geographische Verbreitung der Tiere. Beziehungen der Tiere zueinander und zur Pflanze (Geschlechter, Brutpflege, Staatenbildung. Kampf ums Dasein, Schutzmittel, Schmarotzerleben, Symbiose). Lebensgemeinschaften. Differenzierung der Organe. Untersuchung des Planktons und der einzelligen Lebewesen. Erklärung der Wechselbeziehungen im Aquarium. Bau und Anlage einfacher Vivarien.

I. Klasse. 2 Stunden.

1. Der Mensch als Objekt der Naturbetrachtung.

Ausgewählte Gebiete aus der Gesundheitslehre: Stoffwechsel, Bewegung, Sinnesleben. Zusammenfassende Betrachtung der wichtigsten Lebensvorgänge. Luft und Wasser als Lebensbedingungen. Nahrung und Ernährung, Kleidung und Wohnung. Hygiene der Arbeit. Entstehung des Menschen aus der Zelle und Regeln für das Geschlechtsleben.

2. Allgemeine Biologie.

Organismen und Mineralien. Pflanze und Tier. Lebensbedingungen der Organismen, ihre Abhängigkeit von den Einwirkungen der Umwelt. Kreislauf des Stoffes. Chemismus des Stoffwechsels. Die Entwicklungslehre unter besonderer Berücksichtigung des Paläontologischen und Prähistorischen. Geschichte des Lebens auf der Erde. Vererbungslehre und Rassenfrage. Systembildung. Geschichte der Naturwissenschaft in ihren bedeutendsten Vertretern (Aristoteles, Plinius, Malpighi, Linné, Lamarck, Cuvier, Darwin, Weismann, Haeckel u. a.) mit Rückblicken und Ausblicken auf naturphilosophische Fragen. Einführung in die Literatur der biologischen Wissenschaft mit Proben aus ihren Klassikern.

Referent: Seminarlehrer Engel.

Lehrplan

für den Unterricht in Zeichnen und Kunstgeschichte.

Grundsätzliche Vorbemerkungen:

1. Der Gang des kunstgeschichtlichen Unterrichtes wird durch denjenigen n Geschichtsunterricht bestimmt. (Konzentration.)

2. Bei der Betrachtung der Kunstgeschichte ist nicht etwa auf eine tote häufung von historischen Tatsachen, sondern auf ein lebendiges Erfassen des istes der Stile zu achten. Der Unterricht soll also in das Wesen des künst- rischen Ausdrucks einführen, zum künstlerischen Genusse anleiten und dadurch in Verständnis für die künstlerischen Strömungen der Gegenwart ermöglichen. Maßgebend für die Art der Betrachtung sind die Grundsätze, die Cornelius in seinem Werke „Die Elementargesetze der bildenden Kunst" niedergelegt hat.

3. Die betrachteten kunstgeschichtlichen Formen sind zur weiteren Ver- ung im Zeichenunterricht zu verwerten.

Entwurf eines Lehrplanes für Zeichnen und Kunstgeschichte.

Klasse.	Freihandzeichnen.	Linearzeichnen.	Kunstgeschichte.
VI 3 Std.	Erzielung einer gleichmäßigen Handfertigkeit. Ornamentale Vorübungen. Einführung in die drei Darstellungstechniken: Zeichnen, Malen, Modellieren. Als Lehrstoff dienen Gebrauchs-, Natur- und Kunstgegenstände, deren gesetzmäßige Bildung sich leicht nachweisen läßt; sämtliche Gegenstände zuerst in möglichst flächenhaften Formen. Die im kunstgeschichtlichen Unterricht behandelten Kunstformen sind bei der zeichnerischen Wiedergabe nach Möglichkeit zu berücksichtigen. — Einige leichte Übungen im Gedächtnis- und Erinnerungszeichnen.	Geometrisches Zeichnen: Übungen im Gebrauch der Zeichenmaterialien und Instrumente. Vorübungen im Zeichnen von geraden Linien und Kurven mit Hilfe von Ziehfeder, Lineal, Kurvenlineal und Zirkel; Auszeichnung mit Tusche. Maßstabzeichnen: Zeichnen verschiedener Maßstäbe und angewandte Aufgaben.	1. Heimatliche Kunst. Kunst d. ältesten Kulturen 2. Griechische Kunst: Einiges aus der mykenischen Periode zum Verständnis der strengeren Formen. Athens Kunst zur Zeit des Perikles: Parthenon, Propyläen, Erechtheion. - Phidias. - Zeusaltar zu Pergamon. — Rhodische Kunst. Bildnerei, Malerei, Kunsthandwerk (im Überblick). Schliemanns Leben und Tätigkeit (kurz!). (Siehe Vorbemerkung.)
V 3 Std.	Empirische Perspektion (Beginn des rein räumlichen Darstellens). Wiedergabe der perspektivischen und Beleuchtungserscheinungen zuerst an geometrischen Körpern, dann an Gebrauchsgegenständen und Gebilden der Kunst (Säule, Ornament) mit elementaren ästhetischen Erörterungen. Eingehen auf die Tonwerte Lehre vom Licht u. Schatten. Verwendung der Farbe. Leichte Skizzierübungen.	Projektionszeichnen: Rechtwinklige Parallelprojektion einfacher und zusammengesetzter Körper: 1. Rechtwinklige Parallelprojektion ebenflächiger Körper. 2. Rechtwinklige Parallelprojektion krummflächiger Körper. (Alles mit Auswahl typischer Fälle.)	1. Römische Kunst: Pantheon, Titusbogen, Forum, Kolosseum. Bildnerei, Malerei, Kunsthandwerk (im Überblick). 2. Byzantinische Kunst. 3. Altchristliche Kunst. 4. Islamitische Kunst. 5. Romanische Kunst.

Klasse	Freihandzeichnen.	Linearzeichnen.	Kunstgeschichte.
V 2 Std.	Leicht wiederzugebende Erzeugnisse der Kunst, die den behandelten kunstgeschichtlichen Zeitabschnitten entnommen sind. Skizzen im Freien unter Anwendung der gewonnenen Erfahrung auf das Zeichnen architektonischer Details, zuerst unter Bevorzugung der Frontalansicht. Elementare Versuche in Pastell (dazu vergleichsweise Heranziehung des Tafelzeichnens nach Weber), Aquarell und Öl. Die Elemente der ornamentalen Raumfüllung. Einige Studien aus der Pflanzen- und Tierwelt.	Einige, den erdkundlichen Unterricht unterstützende Übungen im Terrainzeichnen. Projektionszeichnen: Durchdringungen: 1. Durchdringung von Ebene mit Körper. 2. Durchdringung von Körper mit Körper. Übertragung der in zwei Rissen gegebenen Durchdringungslinie i. den dritten Riß. Aufsuchen von Durchdringungspunkten durch Einführung von vertikalbez. horizontalprojizierenden Hilfsebenen. (Alles mit Auswahl typischer Fälle.)	1. Gotischer Stil. 2. Renaissance mit vergleichender und wiederholender Betrachtung der antiken Kunstformen. (Leonardo da Vinci, Raffael, Michelangelo, Tizian.) 3. Renaissance in Deutschland. Malerei: Dürer, Holbein. Plastik: Vischer, Riemenschneider. 4. Architektur d. Renaissance.
II 2 Std.	Systematische Beobachtung der Licht-, Schatten- und Farbwirkung in der Natur. Skizzen. Studien im Freien. Ihre Verwertung für dekorative Zwecke. Arbeiten in Pastell, Aquarell und Öl, je nach der Veranlagung der Schüler. Wiedergabe der im kunstgeschichtlichen Unterricht behandelten Erzeugnisse der bildenden Kunst, wenn möglich mit entsprechender Technik und entsprechendem Darstellungsmaterial.	Projektionszeichnen: Angewandte Übungen im Freien und im Zeichensaal unter besonderer Berücksichtigung typischer Fälle. (Beispiel: Geländeteile, Treppe, Hausecke, Brunnen; Pult- u. Satteldach mit Turm, Kreuzgewölbe, gotischer Strebepfeiler.) — Einige Krokis. Perspektivisches Zeichnen (Zentralperspektive): Entwicklung der Lehrsätze und sonstiger Regeln. Das Antragen und Teilen perspektivischer Winkel. Messen und Teilen perspektivischer Geraden. Die Verwendung des Augen- oder Diagonalpunktes zum Übertragen perspektivischer Größen.	1. Barockzeitalter m. wiederholender u. vergleichender Betrachtung der Gotik. 2. Flämische und Niederländische Kunst des 17. Jahrh. (bes. Rubens und Rembrandt). 3. Das Rokoko. 4. Klassizismus. 5. Biedermeier. 6. Hellenismus: Thorwaldsen, Schinkel.

Klasse.	Freihandzeichnen.	Linearzeichnen.	Kunstgeschichte.
II 3 Std	Fortsetzung der Studien im Freien unter besonderer Berücksichtigung der Farbwirkungen je nach der Veranlagung des Schülers. Abwechselung in der Technik. Wiedergabe der behandelten Kunstformen.	**Die Zentralperspektive unter Berücksichtigung der Frontalstellung.** Das reguläre Achteck u. Sechseck, Gesimskonstruktionen, gotisches Postament. Der Kreis und seine Anwendung. Ergänzende Ausführungen über die schräge Darstellung von Gegenständen bei unzulänglichen Fluchtpunkten.	1. Der Idealismus Kunst. Malerei: Schnorr, Schwind, Feuerbach u. a. Architektur: Semper, Klenze, nauer, Wallot u.
			2. Romantische Kunstauffassung. Düsseldorfer Sch Sohn, Hildebrand, L Genremalerei: Meyerheim, Knaus
			3. Rückkehr zum Real Malerei: Piloty, Richter (L Menzel, Lenbach u Plastik: Rauch, Rietschel, Sch u. a.
I 3 Std	Fortsetzung der Übungen in Kl. II unter besonderer Berücksichtigung der Veranlagung des Schülers. Gegebenenfalls einige Versuche im Radieren.	**Die Zentralperspektive unter Berücksichtigung der Übereckstellung.** Konstruktion detaillierter Gesimsgliederungen. Darstellung von Dachformen. Innenräume in malerischer Ausführung. Das Antragen von schiefen Geraden und Ebenen, deren Fluchtpunkte und Fluchtspuren. Das Prinzip der Schattenkonstruktion und Wasserspiegelung in der Zentralperspektive. Einiges über Luft- oder Farbenperspektive. Zum Abschluß: Einige perspektivische Konstruktionen u. projektivische Aufnahmen.	1. Das Problem von und Luft. Manet, Liebermann
			2. Ideale Gegenströmu Boecklin, Thoma, L Klinger.
			3. Neueste Kunstrichtu
			4. Heimkunst.
			5. Heimatliche Kunst. N und Denkmalspflege.
			6. Der Dürerbund.
			7. Vergleichsmäßige W holung aus allen arten an bisher n behandelten Kunstepo nissen und an der klassischer Darstellun

Referent: Zeichenlehrer Lane.

Lehrplan
für den musikalischen Unterricht an der D. O.

Grundsätzliche Vorbemerkungen:

Die D. O. hat zweifellos eine gründliche musikalische Vorbildung zu über-
...treln. Dabei muß es auf wirkliches „Können" und nicht oberflächliches
...nnen" ankommen, soll die Forderung einer Vertiefung des Musikunterrichts
...t leere Redensart bleiben. Zu diesem Zwecke wäre zu fordern:

1. **Klavierspiel** für jeden Schüler als Pflichtfach in je einer Wochen-
...nde. Durch alle Klassen mit Ausnahme von Klasse I, in der es als Wahl-
...h fortgeführt werden kann. Es sei ausdrücklich bemerkt, daß es sich nicht
...n virtuose Ausbildung handelt; das Klavier bietet aber die meisten Mögli...
...ten zur Veranschaulichung und Versinnlichung aller musikalischen Hauptmerk-
...ale (Melodie, Harmonie, Rhythmus, Homophonie und Polyphonie) und schafft
...e bequemste Gelegenheit zur selbständigen Weiterbildung. Daneben müssen
...e Schüler Gelegenheit finden, wahlfrei andere Instrumente zu erlernen.

2. **Musiklehre** in je einer Wochenstunde von Kl. V—I. Stoff:
...ründliche Kenntnis des vierstimmigen Satzes, notwendig zum Verständnis
...nd Hören homophoner und polyphoner Sätze, sowie zur Bearbeitung einfacher
...gleitformen (Klavier, Laute, Zitter usw.) für Lieder in Schule und Haus;
...neben Formenlehre, die Begriffe: Motiv, Satz, Periode, Liedform (einfache
...nd zusammengesetzte), kleine und große Formen (Sonate), freie und strenge
...ormen, Passion, Messe, Oratorium, Oper und Musikdrama sind durch Beispiele
...us der Musikliteratur und -geschichte zu erläutern und zwar neben der Musik-
...hre sowohl im Klavier- als auch im Gesangunterricht.

3. **Gesangunterricht** in zwei Wochenstunden und zwar eine Stunde
...lassenunterricht für Stimm- und Tonbildung; außerdem eine Chorgesang-
...tunde für die vier oberen Jahrgänge der Oberschule, in der die Schüler mit
...em Besten, was die einschlägige Chorliteratur bietet, bekannt gemacht und
...geleitet werden, den seelischen Gehalt der Kompositionen zu erfassen und
...iederzugeben.

Lehrplan für den Unterricht in Musik.

Klasse.	Klavier.	Musiklehre.	Gesang.
Vorbemerkungen.	Jeder Schüler muß nach Begabung und Fertigkeit individuell behandelt werden. Im allgemeinen ist zu fordern: Tonleiterspiel in Oktaven mit 2 Händen in allen Dur- und Molltonarten, im Durgeschlecht auch in Gegenbewegung, in Terzen u. Sexten. Dreiklangsübungen in gebrochenen Akkorden. Aus der Literatur sind besonders die Sonaten zu berücksichtigen.	Musikgeschichte wird im Anschluß an die Formenlehre sowie an die praktischen Klavier- und Gesangsübungen getrieben, und zwar ist das Hauptgewicht nicht so sehr auf das Biographische als auf die Entwickelung der Musik zu legen, weil nur dadurch das Verständnis für ihr Wesen geweckt werden kann. (Siehe Kl. I.)	Im Gesangunterri Grund- bez. Volksl statt des weitverbr geistlosen Abrichter vernünftige Mu erziehung zu forder stehend in Weckur Tonvorstellungen deren Verhältnis z ander durch Tona übungen (Kadenz v von Männern wie mann, Fichtner, Ei in der Praxis ein und erprobt sind. Liedgesang wird d aufs vorteilhafteste stützt und geförd
VI	Siehe oben		Bildung der Vok bequemer Stimmlage bindung mit Konson im An- und Auslaut rücksichtigung des St wechsels. Einfache L lieder (Textaussprac
V	Wie oben	Ton, Obertöne, Klang, Intervall, Konsonanz, Dissonanz. Dreiklang, vierstimmiger Satz, Beziehung der Klänge (Kadenz), Haupt- und Nebendreiklänge (Ersatzklänge). Rhythmus, Stellung des Klanges im Takt (leicht, schwer). Motiv, viertakt. Satz.	Wie Kl. VI
IV	Wie oben	Enge, weite und gemischte Lage im vierstimmigen Satze. Umkehrung der Dreiklänge und deren Anwendung, der Dominantseptakkord und sein Gebrauch. Gebrochene Akkordformen (zur Begleitung). Periode und Liedform. Beispiele aus der Gesangs- und Instrumentalliteratur.	Fortsetzung der Übu aus Kl. V. Auspr und Behandlung d Konsonanten (Stoß- Fließlaute usw.) Solfeggien und einf Lieder. Beteiligung Chorgesang.

Klasse.	Klavier.	Musiklehre.	Gesang.
III	Siehe Vorbemerkung	Umkehrungen des Septakkords u. ihr Gebrauch, Trugverbindungen. Nebenseptakkorde und ihre Bedeutung. Verwendung des Akkordmaterials beim Harmonisieren von Melodien (Volksliedern). Analyse von Liedformen der Klassiker und Romantiker.	Wie Kl. VI. Tonleiter- und Akkordübungen. Solfeggien nach bewährten Mustern (Concone) Chorgesang.
II	Wie oben	Durchgangs-, Vorhalts-, Wechsel- und Nebennoten. Erweiterung der Tonalität durch Chromatik. Analyse von Sonatenformen. Zwei- und dreistimmiger Satz, Männerchor. Die verschiedenen Arten des Kontrapunkts.	Einzelgesang (klassische und moderne Lieder) Textbehandlung Solfeggien mit Verzierungen Chorgesang.
I	Wahlfrei	Erstes Halbjahr: Der Polyphon-Stil (Kanon und Fuge). Instrumentation: Streich-, Holzblas-, Blech- und Schlaginstrumente. Oratorien, Opern, Musikdramen. Zweites Halbjahr: Zusammenfassendes, abschließendes Pensum der Musikgeschichte.	Wie Kl. II. Dirigieren.

Referent: Seminar-Musikdirektor Gremels.

Leibesübungen.

VI. Klasse. 2 Turnstunden und 1 Spielnachmittag.

Befestigung der elemetaren Übungen aus dem Gebiete der Ordnungs-, Frei- und Geräteübungen. Leichtere Formen der volkstümlichen Übungen. Spiele, welche die großen Kampfspiele des deutschen Turnens vorbereiten.

Das Brustschwimmen; einfache Sprünge vom 1 m-Brett.

Geländespiele. (An den vorgeschriebenen Wandertagen).

Schlittschuhlauf und Schneeschuhlauf; Einführung in die Technik; elementare Übungen.

V. Klasse. Turnzeiten wie VI. Klasse.

Bei steigender Schwierigkeit aller Übungen möglichst schnelle Auffassung.

IV. Klasse. Turnzeiten wie VI. Klasse.

Steigende Schwierigkeit aller Übungen. Bei den Freiübungen tritt die Belastung durch Hantel und Eisenstab in den Vordergrund. Gesteigerte Anforderungen im Geräteturnen und bei den volkstümlichen Übungen. Einfache Formen der großen Kampfspiele.

Das Rückenschwimmen; einfache Sprünge vom 3 m-Brett.

Geländespiele und Wanderungen; Entfernungsschätzen.

Eislauf: Befestigung der elementaren Übungen. Einfache Kurven.

Schneelauf: Übungen in schwierigerem Gelände.

Kenntnis der Turnsprache.

III. Klasse. 2 Turnstunden und 1 Spielnachmittag.

Die Zeiten für Schwimmen und Wandern liegen außerhalb des Planes.

Schwierigere Formen der Hantel- und Eisenstabübungen. Beim Geräteturnen treten mehr und mehr zusammengesetzte Übungen als Übungsfolgen auf. Die volkstümlichen Übungen tragen mehr den Charakter der Wettkampfübungen. Schwimmen auf der Seite; Übungen im Tauchen. Kopfsprünge vom 1 m-Brett. Belehrungen über Marschdiät, zweckmäßige Kleidung und Fußpflege. Gesteigerte Anforderungen im Eis- und Schneelauf.

Kurze Geschichte der Leibesübungen, auch auf Wanderungen biographisch vorzutragen. Die deutsche Turnerschaft; Zentralausschuß für Volks- und Jugendspiele; Reichsausschuß für Leibesübungen.

II. Klasse.

Turnzeiten wie III. Klasse.

Freiübungen mit Belastung durch Keulen, sonst wie in III.

Geräteturnen: Gemeinübungen treten zu Gunsten des Riegenturnens zurück. Volkstümliche Übungen und Spiele wie in III.

Schwimmen: Hand über Hand. Kopf- und Hechtsprünge vom 1 m- und 3 m-Brett.

Wanderungen, Eis- und Schneelauf wie in III.

Erste Hilfe bei Unglücksfällen.

I. Klasse.

Turnzeiten wie III. Klasse.

Abschluß der Ordnungs- und Freiübungen. Beherrschung des Übungsstoffes in Kommando und Ausführung. Vorführung gestellter Aufgaben. Weitere Ausgestaltung des Geräteturnens und der volkstümlichen Übungen nach Schwierigkeit und Dauer der Übungsfolgen.

Schwimmen: Übungen im Retten Ertrinkender. Künstliche Atmung. Wanderungen mit steigender Belastung.

Eislauf: Kunstvollere Formen im Einzel- und Gesellschaftslauf.

Schneelauf: Schwierigere Übungen, die hohe Anforderungen an Geistesgegenwart, Kraft und Geschicklichkeit stellen.

Einführung in das Verständnis der Physiologie und Hygiene der Leibesübungen und der Bewegungslehre. (Vorbereitet durch die Menschenkunde im biologischen Unterricht der Kl. IV und III.)

Referent: Seminarlehrer Gerig.

Bei der Dieterich'schen Verlagsbuchhandlung (Theodor Weicher), Leipzig, erschienen zwei Schriften von Seminardirektor Dr. Barth:

Für Kopf und Herz.

Versuch zur Anregung einer nach psychologischen Stufen aufgebauten Kinderastronomie für den Volksschulunterricht, sowie eine Anleitung zum Selbstunterricht in den astronomischen Grundwahrheiten.

208 Seiten gr. 8° mit vielen Figuren.

1909.

Adolf Diesterweg,

der wahre Jünger Pestalozzis.

Mit einem Bilde.

1910.

Druck von A. Rieß & Sohn in Naumburg a. S.

Verlag von Bleyl & Kaemmerer

(Inh. O. Schambach) in Dresden-Blasewitz.

Quellenmaterial zu pädagogischen Arbeiten über nachstehende Themata:

1. **Anschauung**
2. **Arbeitsschule**
3. **Bildbetrachtung**
4. **Fortbildungsschule**
5. **Heimatkundlicher Unterricht**
6. **Individualität**
7. **Interesse**
8. **Jugendpflege**
9. **Koëdukation**
10. **Kunst**
11. **Moralunterricht**
12. **Persönlichkeit**
13. **Phantasie**
14. **Rechnen**
15. **Rechtschreibunterricht**
16. **Schwachbefähigte**
17. **Staatsbürgerliche Erziehung**
18. **Wunderfrage**

Erklärung der Abkürzungen und Angabe der Preise.

1. „P. St." = Pädagogische Studien. Herausgegeben 1880—1893 von Prof. Dr. W. Rein, 1894—1898 von Dr. Th. Klähr und von 1898 bis jetzt von Oberschulrat Dr. M. Schilling.

Jahrgang	1880—1885,	4 Hefte,	Preis:	3,60 M.,	einzelne Hefte	1,— M.
„	1886—1897,	4 „	„	4,— M.,	„ „	1,20 M.
„	1898—1899,	6 „	„	4,— M.,	„ „	0,90 M.
„	1900 und Folge,	6 „	„	6,— M.,	„ „	1,30 M.

2. „Jahrb." = Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Begründet von Prof. Dr. T. Ziller, Herausgeber bis 1907: Prof. Dr. Th. Vogt. Jetziger Herausgeber: Prof. Dr. Lit. D. W. Rein. Preis pro Band: 5 M.

Ausdrücklich sei darauf hingewiesen, daß es sich bei den angegebenen Arbeiten aus den „Pädagogischen Studien" und den „Jahrbüchern des Vereins für wiss. Pädagogik" um ausgeführte, teilweise sogar um sehr umfangreiche und grundlegende Arbeiten handelt.

Bezugsbedingungen:

Alle angegebenen Arbeiten werden grundsätzlich nicht zur Ansicht geliefert, sondern nur gegen Nachnahme unter Berechnung sämtlicher Unkosten, oder gegen vorherige Einsendung des Betrages.

Zu den angegebenen Preisen kommen die jeweiligen Verlagszuschläge.

Anschauung. Jahn, Die Anschauung. Eine psychologisch-pädagogische Untersuchung. (P. St. 20. I.) — Hertel, Wandschmuck und Anschauungsbilder. (P. St. 24. III.) — Schilling, Anschauung und Anschaulichkeit. (P. St. 27. I). — Heider, Die Veranschaulichung auf Abwegen. (P. St. 30. V.) — Koch, Hertels Formunterricht. Ein methodischer Fortschritt auf dem Gebiete des Anschauungsunterrichts. M. —.60. (S.-A. aus P. St. 21. IV.) — Weller, Anschauung und Begriff im Lehrverfahren. (P. St. 38. VI.)

Besonderer Beachtung empfehlen wir noch die Kapitel „Der Anschauungsunterricht im ersten Schuljahr" und „Anschauung im geographischen Unterricht" aus: „Fuß, Der Unterricht im ersten Schuljahr".² M. 2.—, geb. M. 2.50. — Ferner empfehlen wir das Kapitel „Anschauungsunterricht" aus: „Jetter, Neue Schulkunst", Band II, M. 2.60, geb. M. 3.20. — Endlich machen wir auf: „Redeker und Pütz, Der Gesinnungsunterricht im ersten und zweiten Schuljahr".² M. 2.—, geb. M. 2.50 aufmerksam. Die in diesem Werk enthaltenen Unterrichtsbeispiele gliedern sich in „Anschauen, Einprägen, Denken und Anwenden".

Arbeitsschule. Wigge, Zur Frage des Werkunterrichts. (Jahrb. 44). — Wittig, Herbarts Stellung zum Arbeitsunterricht. (P. St. 30. II.) — Franke, Die Arbeit in der Schule (P St. 31. V.) — Hertel, Werkunterricht. (P. St. 31. V.) — Kubbe, Ueber die psychologische Begründung der Arbeitsschule. (P. St. 31. VI.) — Wittig, Die Arbeitsschule. Eine Entgegnung auf die in Heft 6 des 31. und Heft 4 des 32. Jahrganges der Päd. Studien enthaltene Kritik von Karl Kubbe in Magdeburg. (P. St. 32. III und VI.) — Kubbe, Zur psychologischen Begründung der Arbeitsschule. (P St. 32. IV). — Röth, Arbeits- und Erziehungsschule. (P. St. 32. IV.) — Kubbe, Zur Kritik pädagogischer Reformbewegungen. Ein Beitrag zur Frage der Arbeitsschule. (P. St. 33. II.) — Schilling, Die Arbeitsschule. (P. St. 33. II.) — Walther, Unsere Regierungsschulen als Arbeitsschulen. (P. St. 33. III.)

Bildbetrachtung. Praehauser, Das künstliche Bild in der Schule. (Jahrb. 43.) — P
Einige Beispiele zur Bildbetrachtung. (Jahrb. 43). — Die Bedeutung guter bild
Darstellungen in Schulbüchern und die Verwertung der Lesebuchbilder. (Enthalte
P. St. 18. II. im Bericht des Vereins der Freunde Herbartischer Pädagogik.) — Ke
Wie Werke der bildenden Kunst betrachtet sein wollen. (P. St. 19. VI) — Sch
Ästhetisches Betrachten einiger Kunstwerke: „Das Gastmahl von Wilheim Steinhau
(P. St. 27. I.) — Kubbe, Die Bildbetrachtung im Dienste der Erziehung zum ästhet
Genuß. (P. St. 31. V.)

Fortbildungsschule. Dr. M. Schilling, Die Zukunft der Fortbildungsschule. (P. St. 30
— Hemprich, Zur Jugendfürsorge und Jugendrettung (Jahrb. 40.) — Dr. M. Schil
Fortbildungsschule und Volksschule in ihren gegenseitigen Beziehungen. (P. St. 31.
A. Hartmann, Fortbildungsschule und Jugenderziehung. (P. St. 31. II.)

Fortbildungsschule, weibliche. Th. Blum, Die Wirkung des Fortbildungsschulzwanges
weibliche Handelsangestellte. 1909. 50 Pf. — O. Wehner, Wesen, Ziel und Lehr
der allgemeinen Mädchenfortbildungsschule. (S.-A. aus Päd. Stud. 41. I.) M. 1.20
Dr. M. Schilling, Die allgemeine Fortbildungsschule. 64 S. M. 4.80. — E. Re
Koëdukation in der Fortbildungsschule. (P. St. 33. IV.) — E. Reichel, Fortbildun
schule und Jugendpflege. (P. St. 35. V.) — Frießner und Nake, Lehrbuch für
Koch- und Haushaltungsunterricht an Volks- und Fortbildungsschulen.[5] 1909. 84
M. 0.50.

Heimatkundlicher Unterricht. Thesen vom Unterricht in der Heimatskunde. (P. St. 1. I
— Maennel, Ueber den assoziierenden Charakter der Erdkunde. (P. St. 8. II.) —
Stellung der Heimatkunde im Lehrplan der Erziehungsschule. (Enthalten im „Vere
tag der sächsischen Mitglieder" in P. St. 14. II.) — Schulze, Entwicklungsgeschichte
Heimatskunde. (P. St. 24. V.) — Colbus, Heimatkunde im Freien. (P. St. 29. IV.
Pfau, Der heimatsgeschichtliche Stoff, der durch die Betrachtung der Gegend gewo
wird. (P. St. 32. I.) — Barchewitz, Neue Bahnen im heimatkundlichen Unterr
M. 0.50. (S.-A. aus P. St. 26. I.) — Erhardt, Die Methode des modernen erdk
lichen Unterrichts. M. 0.60. (S.-A. aus P. St. 29. IV.) — Jetter, Heimat und Ur
richt. M. 0.90. (S.-A. aus P. St. 29. V/VI.). — Prof. Dr. Vogel, Das Werden
Heimatvorstellung und die Schule. (P. St. 35. III.) — Kirste, Das Rechnen mit heim
kundlichen Zahlen mit einem Rechenlehrplan. M. 1.60. (S.-A. aus P. St. 38. I bis
— Prof. Dr. W. Cl. Pfau, Der heimatsgeschichtliche Stoff, der durch die Betrach
der Gegend gewonnen wird. (P. St. 32. I.) — Dr. M. Schilling, Heimatkunde (Un
richtsgänge). (P St. 37. VI.)

Der besonderen Beachtung empfehlen wir noch die nachstehenden Kapitel „Heim
und Wirklichkeit", „Stellung des Heimatunterrichtes" und „Methode des Heimatun
richtes" aus „Vogel, Didaktik und Wirklichkeit". M. 3.80, geb. M. 4.50.

Individualität. Münch, Individuelle und soziale Erziehung. (P. St. 21. I.) — Pause,
dem Kapitel über Individualität. (P. St. 23. V.) — Weis-Ulmenried, Ueber Ind
dualisierung der Erziehung und des Unterrichts. (P. St. 22. VI.) — Schilling, Ind
dualität und Persönlichkeit. (P. St. 25. II) — Hierzu auch das Kapitel: „Beurteil
der Ankömmlinge" aus „Fuß, Der Unterricht im ersten Schuljahr".[3] M. 2.—, ge
M. 2.50.

Interesse. Unterrichte interessant. (Enthalten im „Bericht über die Seminarkonferenz
Soest" in P. St. 9. II.) — Schilling, Die Pflege des geschichtlichen Interesses (P. S
19. V.) — Vogt, Interesse und Vollkommenheit. (P. St. 21. IV.) — Schilling, Un
richt und Interesse. (P. St. 28. I.) — Schilling, Willensbildung und Interesse. (P. S
29. IV.) — Fr. Deubner, Unterricht und Interesse. (P. St. 37. I.)

Besonderer Beachtung empfehlen wir das Kapitel „Interesse" aus: „Fröhlich, T
deutsche Erziehungsschule".[3] M. 2.80. — „Die Selbsttätigkeit der Schüler beim Un
richt" aus: „Ackermann, Pädagogische Fragen I".[3] M. 2.—. — Das Kapitel „Intere
und Fertigkeiten" aus „Jetter, Neue Schulkunst I". M. 1.20, geb. M. 1.60. — Dr.
Schilling, Grundzüge des Unterrichtsverfahrens und die Lehre vom pädagogischen Interes
I. Abschnitt: „Das pädagogische Interesse", II. Abschnitt: „Das pädagogische Inter
und der Unterricht." M 3.40. — Just, Zillers Botschaft vom erziehenden Unterric
Kap. 7 „Das Interesse als Uebergang vom Wissen zum Wollen", Kap. 11 „Der interessa
und der Interesse weckende Unterricht". M. 3.20 und Ufers Vorschule der Herbartische
Pädagogik Kap. III S. 53 ff. „Das Interesse". M. 2.40.

Jugendpflege. Hemprich, Zur Jugendfürsorge und Jugendrettung. (Jahrb. 41.) — Könne
Fürsorgearbeit an der Jugend. (Jahrb. 43) — Rein, Bodenreform und Jugenderziehung
(Jahrb. 45.) — Hieronymus, Die Mitwirkung der Schule bei der Fürsorge um die
schulentlassene Jugend. (P. St. 28. II.) — Grabs, Wie kann die konfirmierte männliche
Jugend besser bewahrt werden? (P. St. 28. II.) — Hartmann, Fortbildungsschule und
Jugenderziehung. (P. St. 30. II.) — E. Reichel, Fortbildungsschule und Jugendpflege
(P. St. 35. V.) — Gradinger, Militärische Jugendfürsorge. (P. St. 30. III.) — Sch

Jugendpflege. (P. St. 32. V.) — Schilling, Jugendpflege und Schule. M. 0.40. (S.-A. aus P St. 33. I.) — Arens, Der Kampf um die Jugend. 60 Pfg.
Koedukation. Gemeinsame Erziehung und gemeinsamer Unterricht. (Enthalten in P. St. 26. IV. [Seite 295/300] im „Bericht des Vereins für Herbartische Pädagogik".) — W. Stern, Koedukation. (P. St. 28. IV.) — Reichel, Koedukation in der Fortbildungsschule. (P. St. 33. II.) — Dr. Th. Wiget, Der gemeinsame Unterricht der Geschlechter im Lichte der experimentellen Psychologie. (P. St. 33. III.) — D. Hieronymus, Die gemeinsame Erziehung der Geschlechter in der Volksschule. (Sonderdruck aus P. St. 27. V.) M. 0.40.
Kunst. Rein, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. (Jahrb. 26.) — Friedrich, Die Aegineten. Ein Beitrag zur Behandlung des Anschauungsstoffes im Kunstunterricht der Erziehungsschule. (Jahrb. 33/35.) — Gizewski, Der Kunstunterricht im Deutschen. (Jahrb. 41.) — Praehauser, Das künstlerische Bild in der Schule. (Jahrb. 43.) — Kayser, Die Werke der bildenden Kunst betrachtet sein wollen. (P. St. 19. VI.) — Große, Ueber Uebung in der Betrachtung von Kunstwerken. (P. St. 19. VI.) — Lange, Gedanken über die Pflege der Kunst, insbesondere der Poesie in der Volksschule. (P. St. 24. I.) — Friedrich, Zum Kunstunterricht am Gymnasium. (P. St. 24. III.). — Grimm, Einiges über die Kunst in der Schule. (P. St 25. VI.) — Einige Aufgaben der Kinderforschung auf dem Gebiete der künstlerischen Erziehung. (Enthalten in P. St. 26. I. im „Bericht des Vereins für Kinderforschung".) — Schubert, Aesthetisches Betrachten einiger Kunstwerke. (P. St. 27. I.) — Geisel, Neue Wege zur künstlerischen Erziehung (Enthalten im 15. Bericht über die Hauptversammlung" in P. St. 27. IV.) — Erziehung zum Kunstgenuß. (Enthalten im „Bericht über die 6 Generalversammlung" in P. St. 27. IV.) — Lador, Kunst im Leben des Kindes. (P. St. 27. V.) — Kubbe, Erziehung zum Kunstgenuß. (P. St. 31. IV.) — Schubert, Die Werke der bildenden Kunst in der Erziehungsschule. 60 Pfg. (S.-A. aus P. St. 23. V.) — Hierzu noch das Kapitel „Geschmack- und Kunstsinn" aus: „Jetter, Neue Schulkunst I". M 1.20, geb. M. 1.60.
Moralunterricht. Dr. A. Gilla, Herbarts Erziehungsziel auf seinen verschiedenen Entwicklungsstufen. (P. St. 11. IV.) — Dr. P Bergemann, Über Moralunterricht. (P. St. 15. III.) — A. Weis, Moralunterricht u. Religion. (P. St. 24. VI.) — Dr. M. Schilling, Moral und Religion. (P. St. 40. IV.) — Häntsch, Ueber Herbarts Bildungsideal. Neue vergleichende Untersuchungen und Ergänzungen. 1903. 79 S. M. 1.50. — Ackermann, Die Bildung des sittlichen Urteils durch den Unterricht. — „Pädagogische Fragen". II. Reihe. M. 2.—. — Schoel, Johann Friedrich Herbarts philosophische Lehre von der Religion quellenmäßig dargestellt. 1884. 254 S. M. 5.—. — Dr. M. Uebelhör, Der Moralunterricht in Japan. (P. St. 34 VI.)
Besondere Beachtung verdient: Busch, Religion und Leben: Teil I: Das persönliche Leben. (Individualethische Besprechungen.) M. 8 —. Teil II: Die Lebenskreise. (Sozialethische Besprechungen.) M. 8.—. Teil III: Das Gotterleben. (Beiprechungen über den Glauben an Gott nach induktiver Methode) M. 12.— und Gündel, Vom Religions- zum Moralunterricht. 80 Seiten. M. 5.—.
Persönlichkeit. Die Lehrerpersönlichkeit im erziehenden Unterricht. (Konf. 1898). —Lehrmethode und Lehrerpersönlichkeit. (Enthalten in P. St. 18. II. [S. 98/100] im „Bericht des Vereins für Herbartische Pädagogik".) — Dr. M. Schilling, Individualität und Persönlichkeit. (P. St. 25. II.) — Dr. M. Schilling, Lehrerpersönlichkeit. (P. St. 30. I.) — Fischer, Psychologische und ethische Grundlagen der Berufsfreudigkeit des Lehrers. (P. St. 33. IV.) — Dr. P. Dietering, Persönlichkeitspädagogik. (P. St. 40. V/VI.) — Zellwecker, Zur Kritik des Begriffes Persönlichkeit und seiner pädagogischen Anwendung. (Jahrb. 44.) — Linde, Charakter und Persönlichkeit. (Jahrb. 45)
Phantasie. Deile, Die Phantasie im Dienste des Unterrichts. (P. St. 24. III.) — Lobsien, Bedeutung der Phantasie für den Religionsunterricht (P St. 25. IV.) — Schilling, Ueber Begriff und Bedeutung der Phantasie. (P. St. 27. VI.) — Besonderer Beachtung empfehlen wir auch: „Ackermann, II. Reihe, Die Bedeutung der Phantasie für das geistige Leben und die sich daraus ergebenden Anforderungen an den Unterricht". M 2.—. — „Vogel, Didaktik und Wirklichkeit. Die Frage der Unterrichtslehre in neuer Beleuchtung." M. 3.80, geb. M 4.50.
Rechnen. Dr. Hollenbach, Der Rechenunterricht im ersten Schuljahr. (P. St. 8. IV.) — A. Lomberg, Sachrechnen. (P St. 11. IV. 12. I/II.) — H. Große, Die sog. österreichische Rechenmethode. (P. St. 18. III/IV.) — Grabs, Bruchsatz oder nicht? (P St. 19. II.) — Bergmann, Welche Gründe sprechen gegen die Anwendung des Bruchsatzes in der Schlußrechnung? (P. St. 22. IV.) — Dr. E Wilk, Zur Rechenmethode des Zahlensystems. Das Einmaleins. (P St. 32. I/II.) — Dr. E Wilk, Algebra und Rechnen. (P. St. 24. I.) — Dr. E. Wilk, Zur Rechenmethode des Zahlensystems. (P. St. 32. I/II.) — Dr. E. Wilk, Neue Rechenmethode, gegründet auf das natürliche Werden der Zahlen und des Rechnens. (P St. 29. I—III.) — Dr. E. Wilk, Die 4 Grundoperationen mit absoluten Zahlen. (Jahrb. 21.) — Dr. E. Wilk, Zusatz zu vorstehenden Bemerkungen. (Jahrb. 23.) —

Dr. E. Wilk, Allgemeine und besondere Bemerkungen zum Unterricht in Al- (Jahrb. 23.) — Dr. E. Wilk, Das Werden der Zahlen und des Rechnens im Me- und in der Menschheit auf Grund von Psychologie und Geschichte. (Jahrb. 35/37 Dr. E. Wilk, Neue Rechenmethodik, gegründet auf das natürliche Werden der Z und des Rechnens. 1908. 56 S. M. 0,80. — G. Gothe, Das Rechnen. (P. St. 26 — Dr. E. Schmidt, Zur Psychologie des elementaren Rechenunterrichts. (P. St. II—IV.) — Dr. E. Schmidt. Zur Psychologie des elementaren Rechenunterrichts. gleich eine Würdigung der rechenmethodischen Bestrebungen Pestalozzis. 1906. M. 0.90. (Sonderabdruck aus P. St.) — A. Weiß, Ueber das Kopfrechnen. (P. St. 27 — L. Wagner, Das Wesen der Zahl mit praktischen Folgerungen für das Eleme- rechnen. (P. St. 28. II.) — H. Stern, Ueber visuelle Erinnerungsbilder beim Re- (P. St. 30. I.) — Teupser, Das Rechnen im zweiten Schuljahre. (Jahrb. 21 u. 2. Teupser, Der pädagogische Wert der Rechenaufgaben. (Jahrb. 31). — Hausmann, merkungen zur Wilk'schen Arbeit im 21. Jahrbuch. (Jahrb. 23.) — Hausmann, Enth- sein oder Messen? (Jahrb. 25.) — Ritthaler, Die schulgemäße Entwicklung der Gr- zahlenbegriffe. (Jahrb. 37.) — Ruppert, Größe und Zahl. (Jahrb. 41.) — Fetter, Z und Unterricht. 1909. 62 S. M. 0.90. — Fetter, Neue Schulkunst. Spezielle D- und Methodik eines entwickelnd-erziehenden Unterrichts. II. Band: Spezielle Met- 1906. VIII + 150 S. M. 2.60. (3.20.) — Vogel, Didaktik und Wirklichkeit. Die P der Unterrichtslehre in neuer Beleuchtung. a) Zahl und Wirklichkeit. b) Rechnen Wirklichkeit. 1906. VIII + 231 S. M. 3.80. (4.50). — E. Fuß, Der Unterricht im 4 Schuljahr.s 1906. VIII + 144 S. M. 2.—. (2.50) — Aus der Praxis des Rechen- richts. Begleitwort zu dem „Rechenbuch für Volksschulen". Bearbeitet von Dre- Schulmännern. 1903. 29 S. M. 0.30 — Kirste, Das Rechnen mit heimatkund. Zahlen und einem Lehrplan. (S.-A. aus P. St. 38. I/III.) M. 1.60. — Dr. E. Die Systemmethode des Rechnens und ihre Anschauungsmittel. (P. St. 37. II.)

Besonderer Beachtung sei empfohlen: Dr. E. Wilk, Das Rechnen der Volksi- Schülerheft I/VI. Lehrerheft I/II. — Dresdner Rechenbuch, Landausgabe in 4 He hierzu Lehrerheft I/II. — Ausgabe in 5 Heften, hierzu Lehrerheft I/III.

Rechtschreibunterricht. Itschner, Lay's Rechtschreibe-Reform. (Jahrb. 32.) — Schmidt. Psychologie des Rechtschreibunterrichts. (P. St. 25. I/II.) — Lobsien, Über die Gr- lagen des Rechtschreibunterrichts. Einige psychologisch-physiologische Untersuchun- M. 1.60. (S.-A. aus P. St. 33. V/VI.) — Lobsien, Physiologische Grundlagen Rechtschreibunterrichts. (P. St. 34, III.)

Schwachbefähigte. Lange, Die Schwachen in der Schule. (P. St. 22. II.) — Baier Ueber den Handfertigkeitsunterricht für Knaben in der Hilfsschule; Hanke, Die Bedeu- der Hilfsschulen in pädagogischer und volkswirtschaftlicher Hinsicht; Müller, Ueber kindlichen Schwachsinn. (Alle 3 Themen sind enthalten in P. St. 22. IV. im „Be- über den 3. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands".) — Nitzsche, Die Erziel schwachsinniger Kinder zur Selbsttätigkeit. (P. St. 29. II.) — Lange, Die Erzie- der sittlich gefährdeten Schulkinder. 50 Pfg. (S.-A. aus P. St. 25. V.) — Pie- Die Erziehung der sittlich gefährdeten Kinder in der Kgl. Sächs. Erziehungsanstal- Bräunsdorf. 50 Pfg. (S.-A. aus P. St. 27. III.) — Meltzer, Die staatliche Sch- sinnigenfürsorge im Königreich Sachsen. 60 Pfg. (S.-A. aus P. St. 25. VI.) — K- mund, Der Aufstieg der Tüchtigen und die Förderung der Schwachen in unseren städti- Schulen. (P. St. 38. II/III.)

Staatsbürgerliche Erziehung. Thrändorf, Die Pflege des Patriotismus in Schule Haus. (Jahrb. 24.) — Göpfert, Ueber den Zweck des Geschichtsunterrichts. (Jahrb — Vogt, Zur Behandlung sozialer Fragen im Geschichtsunterricht. (Jahrb. 32 Rühlmann, Zur staatsbürgerlichen Erziehung des deutschen Volkes. (Jahrb. 43.) Franke, Staat und Schulerziehung in Herbarts Gedankengebäude. (Jahrb. 45.) — Sta bürgerliche Erziehung in der Volksschule. (P. St. 31. III.) — Wittig, Wie erziehen zu nationaler Gesinnung und Tat. (P. St. 31. V.) — Aufruf und Leitsätze der E einigung für staatsbürgerliche Erziehung des deutschen Volkes. (P. St. 31. V.) — T Jahn als Erzieher. Ein Beitrag zur staatsbürgerlichen Erziehung. (P. St. 32. IV — Roeder, Staatsbürgerliche Schulerziehung in Holland. (P. St. 32. IV/V.) — Schil Ueber Wesen, Aufgabe und Mittel der staatsbürgerlichen Erziehung. 60 Pfg. (S.-A. P. St. 31. III.) — Offermann, Die staatsbürgerliche Erziehung und der Mathema- unterricht an höheren Schulen. 50 Pfg. (S.-A. aus P. St. 33. VI.) — Böhm, St und Erziehung. (P. St. 36. II.)

Wunder. Otto, Wunder Jesu in der Schule. (Jahrb. 32.) Preis M. 5.—. (Von die- Jahrbuch sind aber einige, äußerlich nicht mehr ganz tadellose Exemplare vorrätig, zum ermäßigten Preise von M. 1.80 abgegeben werden können.) — Hierzu empfeh- wir noch ganz besonders: „Staude, Ergänzungsband III: Das Leben Jesu für die Ob- stufe." S. 46—69: „Die Wunder Jesu". M. 3.80, geb. M. 4.40.

[illegible]

[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]

Die neue Schule aus deutschem Geiste

Beitrag zum
Ausbau der deutschen Oberschule
(des deutschen Gymnasiums)

von

Dr. phil. Andreas Fehn
Lehrerbildner in Bamberg

München und Berlin 1920
Verlag von R. Oldenbourg

Die neue Schule aus deutschem Geiste

Beitrag zum
Ausbau der deutschen Oberschule
(des deutschen Gymnasiums)

von

Dr. phil. Andreas Fehn
Lehrerbildner in Bamberg

München und Berlin 1920
Druck und Verlag von R. Oldenbourg

Lehrfächerverteilung.

Fächer	Klassen					
	1	2	3	4	5	6
Deutsch	6	6	6	6	6	4
Geschichte	2	2	2	3	3	2
Erdkunde	2	2	2	2	2	2
Religion	3	2	2	2	2	2
Rechnen	4	4	4	4	4*	4
Naturkunde	2	2	2	1	1	—
Physik	—	—	—	2	2	2
Chemie	—	—	—	2	2	2
Gesundheitslehre	—	—	—	—	—	1
Fremdsprache	3	3	3	2	2	2
Zeichnen	3	3	2	2	2	2
Musik	2	2	2	2	2	2
Philosophie	—	—	—	—	—	3
Turnen	3	3	3	2	2	2
Handwerk	2	2	2	2	2	2

Wahlfrei sind: Eine zweite Fremdsprache, Kurzschrift, Nebeninstrumente.

* Wer sich dem kaufmännischen Beruf widmen will, kann von der 5. Klasse an Handelskurse besuchen. Dafür erhält er in den Rechenfächern der 5. und 6. Klasse nur die Grundbegriffe.

I. Klasse.

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag
8—9	Deutsch } Deutschkunde	Rechnen	Deutsch	Rechnen	Deutsch } Deutschkunde	Deutsch
9—10	Geschichte } Deutschkunde	Rechnen	Religion	Rechnen	Geschichte } Deutschkunde	Fremdsprachen
10—11	Erdkunde } Deutschkunde	Fremdsprachen	Gesang	Naturkunde	Erdkunde } Deutschkunde	Turnen
11—12			Formenlehre			
2—3	Zeichnen	Religion		Religion	Deutsch	
3—4	Zeichnen	Naturkunde		Deutsch	Fremdsprachen	
4—5	Werkunterricht			Turnen	Turnen	
5—6	Werkunterricht					

Ein Beispiel möge für alle stehen! Maßgebend für die Stundenwahl sind die Gesetze der Seelenkunde. (Kräfteersparung, Verwandtschaft der Fächer, Betätigung im Freien, längeres Verweilen im gleichen Stoffgebiet, große Erholungspausen.)

Vorwort.

„Ich habe nichts als die Wahrheit vor Augen,
der ich von Herzen hold bin." Luther.

Goethe, der in seinem Faust die künftige Sendung des Deutschtums tief geheimnisvoll dargelegt hat, hat in seinen Auswanderern ein Märchen geschrieben, das man damals allgemein als prophetisch erkannte. Die Erfüllung ist gekommen. In einem unterirdischen Tempel stehen drei Könige, ein goldener, ein silberner, ein eherner mit der Keule: Weisheit, Schein, Gewalt. Ein vierter König hält sich abseits; er ist gemischt aus ehernen, silbernen und goldenen Bestandteilen. Zu ihm kommen die Irrlichter und lecken ihm alle goldenen und silbernen Adern heraus. Er verliert sein Denken und Fühlen; der grobe Erdklotz bleibt stehen. Bei der ersten großen Erschütterung des Tempels stürzt er zu einem formlosen Klumpen in sich zusammen. Hätten wir Goethes Geistesart erfaßt, wir hätten rechtzeitig der Verstofflichung unserer Kultur, der Entgeistigung unseres Lebens entgegengewirkt. Die Liebe als Beweggrund des Handelns war uns abhanden gekommen und mit ihr die Lust am eigenen Erzeugnis als dem Quell des Sittlichen. Weil der Geist, die Träger der Intelligenz und Verantwortung, und die Natur, die Masse des Volkes, durch eine tiefe Kluft getrennt und entfremdet waren, gab es eine Revolution. Die Schule, überhaupt die Erziehung, hat ihr gerüttelt Maß Schuld daran. Schule und Leben, Stoff und Geist, Mensch und Kultur müssen miteinander versöhnt werden zum Heil des Volksganzen. Denken, Wille und Fühlen, die bis jetzt getrennt von einander sich auslebten und daher entarteten, müssen wieder zusammenfließen, damit ganze, harmonische Menschen entstehen. Dann wird sich auch ein Volk bilden, brüderlich in der Wirtschaft, gleich im Recht, frei im Geist, stark im Willen, echt in der Art, treu in der Gesinnung. Bestimmt von der Ethik, geleitet von

der Philosophie, getragen von der Liebe zum eigenen Volkstum, durchdrungen vom Geist eigenvölkischer Kultur, wollen wir eine Schule bauen, die unserm eigenen Wesen entspricht; denn „nur als wahre und echte Deutsche können wir gute und echte Menschen sein.“ Nur am eigenen Wesen kann unser Volk genesen. In unsern stillen Tiefen liegt noch des edelsten Gutes genug. „Dort laßt uns schürfen hehres, reines Gold, das nicht verrät und das nicht käuflich ist, weil es der Treue reiner Eigensold.“

1. Abschnitt.

Die deutsche Oberschule.
(Das deutsche Gymnasium).

„Es wird eine Zeit kommen, wo ein deutscher Mann das Deutschtum, deutsche Volkstümlichkeit ehrt, achtet, hebt und das Franzosen-, Griechen- und Römertum in die Dachstuben weniger Gelehrter verdrängt und unsere künftigen Bürger und Vaterlandsverteidiger deutsch reden, deutsch denken, deutsch fühlen, und deutsch — deutsch sein lassen. Diese Revolution wird eine der größten, eine der wichtigsten sein, die je die Welt erfahren hat — und eine der wohltätigsten." Friedr. Ad. W. Diesterweg, (1796—1866)

Es gab einmal eine Zeit, da galt nur derjenige für gebildet, der im Besitz der „humanistischen Bildung," der Humaniora, war. Damals herrschte die Ansicht, daß nur durch das Erlernen einer alten Sprache der Verstand geschult und die Vernunft betätigt werden könne. Diese besonders von Hegel vertretene Meinung wurde von Herbart, Ziller, Stoy, Paulsen längst widerlegt, auch von „philologischen Schulmännern", wie Mager, Kühnach, Lattmann, Schiller, Dettweiler, Böckh und Budde als unhaltbar zurückgewiesen. Gieſebrecht sagt u. a., eine formale Bildung könne nicht Zweck des altklassischen Unterrichts sein, sie könne auch am Sanskrit und am Chinesischen erreicht werden. Formale Bildung ist eben Bildung des Verstandes durch die Uebung an irgend einem Lernstoff, der ganz verschiedenen geistigen Gebieten angehören kann. Ganz richtig folgert deswegen Korfelt: „Zum Begriff der formalen Bildung gehört heute mehr als das bloße Unterordnen und Einordnen unter scharf ausgesprochene Sprachgesetze, das meist auf Subsumtionsurteile hinausläuft. Der heranwachsende Zögling muß zum funktionalen Denken erzogen, d. h. in den Zusammenhang zwischen Voraussetzung und Behauptung, zwischen Ursache und Wirkung eingeführt werden, daß er das Gesetz der Kausalität in seinen feinsten Verzweigungen im gesamten Naturgeschehen verstehen lerne. Das geschieht aber in

höherem Maße durch die Beschäftigung mit reiner und angewandter Mathematik und mit den Naturwissenschaften als mit den fremden Sprachen."

Die Ansicht, Sprache sei ein logischer Vorgang, die eine Sprache sei ihrer Natur nach logischer als eine andere, ist eben falsch. Sprache ist nach psychologischen Gesetzen zu erklären. Der Arzt, der Naturforscher, der Mathematiker, der Seelsorger, der Richter, der Techniker, vor allem aber der echte Volkserzieher, was jeder werden sollte; denn jedem muß des Volkes Wohl am Herzen liegen — alle brauchen mehr oder minder eine andere Art der formalen Bildung, als sie lateinische und griechische Grammatik gewähren. „Die Krankheit wird nicht dadurch geheilt, daß der Arzt sie griechisch oder lateinisch benennen kann — während des Weltkrieges mußte sie deutsch bezeichnet werden — sondern dadurch, daß er hören und sehen, also das Krankheitsbild richtig feststellen kann und das kennt, was die heutige Heilkunde ihm an die Hand gibt. Hauptaufgabe des Seelsorgers ist es, daß er dem armen, zerknirschten Gläubigen deutsche Trostworte zu sagen weiß. Die wenigsten beschäftigen sich mit dem Urtext. Das ist auch ihre Aufgabe nicht; dazu haben sie gar keine Zeit, heute weniger als sonst. (Das ist Sache der Forscher, die immer noch eine Forscherschule durchmachen müssen). Die sog. allgemeine Bildung d. h. die Übung der Seelenkräfte an einem allen zugänglichen Stoff, bis zu den höchsten Höhen hinauf und den tiefsten Tiefen hinab, kann heute rein deutsch, wenigstens ohne jede altklassische Sprachkenntnis sein". (Tews: Ein Volk, eine Schule S. 127).

Immer rückwärts wandten wir bisher den Sinn und wenn die Gegenwart erklärt wurde, geschah es unter dem Blickwinkel ferner Vergangenheit. „Die bisherigen, überwiegend auf Sprachen gestellten und auf ein gelehrtes Bildungsideal abzielenden Formen der jetzigen höheren Schule sind in ihrer gegenwärtigen Verfassung nicht imstande, die Forderung nach gesteigerter Gegenwartskenntnis ausreichend zu erfüllen." (Dr. Freitag). Die heutige Schulform hat fast rein geschichtliche Eigenart. Sie gibt der Jugend nur eine Welt, die war, und versäumt, die lebendigen Beziehungen zum fließenden Leben der Gegenwart herzustellen. Fremde Kulturen, Kriege, Menschen erfüllen die Seele des Kindes und nehmen ihm Zeit und Kraft weg, sich selbst zu leben, sich der Gegenwart hinzugeben. Die lebendige Natur des Kindes verlangt Bewegung im eigenvölkischen Wesen, Anschauung aus nächster Umgebung, Wachstum in der Heimat. Unter Einbuße der Schwungkraft und Beweglichkeit der

Seele wurde das Menschen- und Weltenschicksal bestimmt vom Paragraphenwinkel und vom Gesichtspunkt eines toten Wissens aus, das einer Entwicklung entstammt, die war, nicht ist und nicht wird. So kam man zu den seelenkundlich unhaltbaren Begriffen: allgemeine und fachliche, niedere und höhere Bildung. Besonders stolz war man auf die sog. abgeschlossene Bildung. „Bildung ist von der Geburt bis zum Grabe ein einziger Vorgang, der zwar Anfänge, Fortschritte und Stillstand oder Rückschritt aufweist, aber auf keiner Stufe niedriger oder höher ist, sondern beim kleinen Kinde die gleiche Art des Geschehens und die gleiche Schwierigkeit der Leistung ist, wie beim erwachsenen Schüler. Die aus dem preußischen Aktendeutsch nach Bayern verpflanzte Benennung der niederen und höheren Schulen ist eine der ungerechtesten Leistungen stofflich gerichteten Bildungshochmutes.“ Die neuzeitliche Bildungslehre lehnt aber auch den Begriff der „allgemeinen“ Bildung ab. Nicht ein gewisses durch Überlieferung geheiligtes Maß toten Stoffs, der von außen in starrem, fertigen Zustand in die Schülerseele gegossen wird, ist Inhalt der Jugenderziehung, sondern die Kräfte und Eigentümlichkeiten des auszubildenden Bewußtseins, also die werdende Persönlichkeit. Das tote, fremde Vielerlei erstickt die persönlichen Seelenkräfte, statt sie zu wecken und zu stärken. Kultur ist aber die volle Entfaltung der Schaffenskräfte jedes einzelnen Berufes, in denen sich die Eigenart der einzelnen Volksgenossen auswirkt. Unter diesem Gesichtspunkt erhält der Begriff Berufsbildung eine andere Wertung. Denn die Seele des Wortes Berufs ist die Berufung zu einer Betätigung, die der Anlage, dem Wesen des Einzelnen entspringt. Bildung ist nicht Kletterfucht nach der Fremdländerei, sei es Griechen-, Römer-, Franzosentum oder Engländerei. Bildung ist nicht Besitz von irgend welchen gleißenden Kenntnissen, sondern „Entbindung der schöpferischen Fähigkeiten im Menschen“ (Itschner). Nicht vom Stoff, sondern von der seelischen Beschaffenheit des gerade vorliegenden Lebensalters müssen wir ausgehen, damit wir entdecken, wie mit dem Überwiegen des Gefühllebens der Verstand sich mit Schauer von dem toten Stofftrempel abwendet“ (Dr. Flemming). Die Stoffverteilung muß von den Grundtatsachen ausgehen, daß im allgemeinen erst vom 12. Lebensjahr an Begabung für fremde insbes. tote Sprachen erkennbar wird, mathematische mit dem 13. oder 14. Jahre. Diese Wahrheit ist noch kaum bei den Fachmännern zur Überzeugung geworden, geschweige in Laienkreisen bekannt, die jetzt doch mit entscheiden dürfen über Brauchbarkeit und Wertlosigkeit, Glück und Unglück

ihrer Kinder, die bis in unsere Tage hinein ein Jahr zu früh in die Schule aufgenommen werden. Wichtiger als alle Anordnungen „von oben“ sind die Gesetze der menschlichen Natur. Das Leben der Empfindungsseele beginnt im allgemeinen erst mit dem siebten, jenes der „Verstandesseele“ mit dem vierzehnten Lebensjahr. Vom 21. Jahr ab kommt dann die Seele ins Reich des vollen, persönlich bedingten Bewußtseins. „In der Bewußtseinsseele gewinnt der Mensch auch die sittliche Selbständigkeit, um seine eigenen Ideale in seinen Taten in die Welt ausfließen zu lassen.“ (Dr. Unger) Durch sein sinnliches und seelisches Leben ist der Mensch abhängig von den Kräften der Natur; durch die „Ich“ Erfassung reiht er sich den schaffenden Wesenheiten der Welt ein. Um zu dieser hohen Menschheitsaufgabe zu erziehen, bedarf es schöpferischer Persönlichkeiten. „In den Gebieten schöpferischer Eigenart gedeihen überweltliche Früchte und der Garten Eden in uns ist das Ich in seinen letzten Tiefen.“ (Barth).

Trotz aller Schmach muß der Frieden die Zeit des neuen Lebens, der Auferstehung des Geistes werden. Ein neues Weben und Werden durchzittert das deutsche Volk, aber nicht wieder in Nachahmung fremden Wesens. Nicht ins Mark ist der eigene Geist getroffen. Kraft und Lebensmut entsteigt ihm wie die Eiche, die durch den Sturm noch fester gewurzelt ist. Die neue eigenvölkische Wiedergeburt bestimmte Kultusminister Haenisch trefflich am 5. Juni 1918 im preußischen Abgeordnetenhaus. „Wir brauchen eine Synthese zwischen Königsberg, der Stadt, wo die reine Vernunft und der kategorische Imperativ geboren sind, den stillen Tälern aus Eisenach und Rothenburg, wo die blaue Wunderblume der deutschen Romantik blühte, und den Geländen um Dortmund und Oberhausen, wo die Schlote rauchen und die Hämmer dröhnen,“ also Menschen, in denen „eisernste Pflichterfüllung, nüchternster Tatsachensinn und höchstfliegender Idealismus“ glücklich vereint sind. Das wäre dann auch der Inhalt der sog. allgemeinen Menschenbildung, die trotz allen Geredes über alleinseligmachende Bildung an humanistischen Gymnasien und Universitäten nicht mehr vorhanden war. Die deutsche Schule muß den Anfang machen, sich in den Dienst der menschlichen Wesensnatur, der volkstümlichen Entfaltung und der lebendigen Beziehung zu allen Gebieten des unmittelbaren Lebens zu stellen. Nicht wandelnde Konversationslexikan, sondern vollblütige, lebenswarme, ganze Menschen müssen in den künftigen Schulen erzogen werden. An die Stelle des bloßen Verstandesmenschen, des ein-

seitigen Kopfmenschen mit seinem engen Blick für ein lebens- und wirklichkeitsfremdes Fachgebiet muß der ethische Mensch, der Lebenskünstler treten. Von den geistigen Grundlagen der Gegenwart haben die Reifeprüflinge bisher wenig Ahnung gehabt. Staatsbürgerliche und volkswirtschaftliche Kenntnisse fehlten fast völlig und die gerad zu beängstigende Unkenntnis geschichtlichen, erd- und völkerkundlichen Wissens hat der Krieg an den Tag gebracht.

Auch die Literatur- und Geistesgeschichte seit Goethes Tod hat man kaum „gehabt“ und die eigenen Klassiker waren nach ihrem tiefen Kulturgehalt nicht ausgeschöpft. Formale Seiltänzerkünste gingen über philosophisch tief bedeutsamen Inhalt. Hören wir das Urteil Dr. Davids über seine Erfahrungen in der Schule: „Obgleich ich einer der besseren Schüler war, wurde mir die Schule je länger je mehr zu einer wahren Marteranstalt. Für alles Wissen vom wirklichen Leben brennend interessiert, haßte ich die mir gänzlich überflüssig erscheinenden langweiligen grammatischen Übungen und Gedächtnisbelastungen des altsprachlichen Unterrichts und ersehnte die Stunde, wo ich die lateinischen und griechischen Schmöker in die Ecke werfen könnte. Die Einrichtungen des Staates, die soziale Struktur des Volksganzen, das ganze komplizierte Werk des gesellschaftlichen Arbeitsorganismus sind dem Abiturienten ein unverstandenes Chaos. Ganze Gebiete von fundamentaler, allgemeinbildender Bedeutung wie Volkswirtschaft, Bevölkerungslehre und Sozialbiologie sind ihm unbekannt geblieben. Dafür kann er die unregelmäßigen griechischen Verben am Schnürchen hersagen, auch über den Anlageplan eines römischen Heerlagers weiß er einigermaßen Bescheid. „Klassische Bildung“ nannte man das. Die Griechen hätten den Pädagogen gesteinigt, der ihnen zugemutet hätte, ihrer Jugend eine entsprechende Bildung zu geben, also etwa ihr Gehirn vollzustopfen mit Regeln und Literaturbrocken aus dem Altägyptischen und sie dabei im Dunkeln zu lassen über die Einrichtungen und den geistigen Besitzstand ihrer eigenen Zeit. Das Studium der alten Sprachen gehört in die Spezialbildung des Philologen und Sprachforschers. Es könnte ohne Schaden ganz an die Universität verlegt werden. — Die heutige rein papierene „höhere“ Bildung führt zu einer geistigen und oft auch leiblichen Verbildung traurigster Art. Eine vernünftiger organisierte Gesellschaft wird sich auch eine vernünftigere Schule schaffen. Diese Erkenntnis trieb mich aus dem Schuldienst in die Arena des politischen Kampfes.“

Joh. Gg. Sprengel (Deutschlands Erneuerung S. 4) bezeichnet als das Wichtigste das Gleichzeitige (nach Goethe), weil es sich in uns am reinsten spiegelt, wir uns in ihm. Nur von der Gegenwart aus können wir die Zukunft gewinnen. Von der Vergangenheit kümmert uns zunächst die Geschichte des eigenen Volkes. „Das Gegenwärtige schließt zugleich das Vergangene in sich, alles Vergangene ist im Gegenwärtigen aufgegangen, und um unsere Gegenwart zu verstehen, müssen wir sie als ein Gewordenes begreifen lernen, haben wir den Werdegang unseres Volkes nachzugehen. Gerade die Äußerungen unserer völkischen Frühzeit sind der Jugend nach dem Lebensgesetz wesensverwandt. — In unserem Weltgeschick bewährt sich die gegenüber dem verjährten Irrtum von dem „absoluten“ und vorbildlichen Wert der Antike längst von der Wissenschaft erkannte Tatsache, daß alles Leben der Völker individuell, also nach Hegels Ausdruck selbheitlich bestimmt ist, daß nur in der eigenen Art Glück und Unglück eines Volkes bestimmt liegen, daß seine Größe niemals aus Nachahmung fremder Völker erwachsen kann. „Nicht im Fremden also, sondern im Eigenen haben wir Deutschen unser Heil zu suchen.“ Storm, der deutsche Dichter schlechthin, zeigt uns den Weg.

„Vorwärts laßt uns lieber schreiten,
Durch die deutschen Nebelschichten,
Als auf alten Träumen reiten;
Und auf römischen Berichten.“

Dabei behaupte ich nicht, daß Kenntnis des Lateinischen überflüssig sei, wenn auch die zwischenvölkische Verständigung durch Latein einer längst vergangenen Zeit angehört. Weltsprache ist das Englische geworden. Aber lernen soll sie, wer sie im Leben braucht, also der Altsprachler, der Geistliche, der Sprachforscher. Um lateinisch zu lesen und zu verstehen, braucht man aber nicht die Fähigkeit, auf Grund der Grammatik der feststehenden sog. goldenen Latinität Sätze weltabgewandten Inhalts ins Lateinische zu übersetzen und die Grammatik zu beherrschen. Jeder moderne Gelehrte, jeder Tagesschriftsteller ist genötigt, Werke und Aufsätze verschiedener Sprachen zu lesen. Was man braucht, bewältigt man in wenigen Wochen und dann genügt es, Wörterbuch und Grammatik zum Nachschlagen zu haben. Lateinisch schreiben aber ist überflüssig geworden, vom Griechischen gar nicht zu reden.— „Eine gemeinsame formale Bildung für das Denken überhaupt, für alle Berufe und Betätigungen im menschlichen Leben ist nicht vorhanden.“ (Dr. Paul Schumann: Deutschtum und höhere Schulen). Falls jemand den Einwurf macht:

Aber der Marmor der fremden, besonders der alten Sprache! Übersetzung gleicht doch Gips, so frage ihn: Was wurde denn den Schülern durch die Quellen selbst an Kulturwert vermittelt? Von den eigentlichen Humanistenschulen der Renaissancezeit und der Jesuitenschulen, die weiter nichts als Altertum kannten, sehe ich ab. Lebendig wurden die blühenden Schätze der Antike selten gemacht. Für den Schulunterricht selbst ist nur ein recht beschränkter Kreis antiker Schriften geeignet, am wenigsten Demosthenes und Cicero." Wie viel Freude an alter Kultur und altem Geiste die sprachlichen Schwierigkeiten dem Schüler übrig lassen, braucht kaum erst gefragt zu werden. Das Heer bitterster Anklagen sei Antwort genug." (Dr. Fiedler) Wer sich genauer unterichten will, möge bei Dr. Graf nachlesen (Schülerjahre und „Los vom Philogismus!") Die Antike hat ihren Dienst erfüllt. Künderin kann sie nimmer sein. Die größten Deutschen haben sie überwunden. Unendlich reich aber ist die eigenvölkische und die Gegenwartskultur. Die nächste Aufgabe ist die Herstellung eines rechtsgleichen Verhältnisses von Mensch zu Mensch. Soziales Verständnis, wirtschaftliche Erkenntnis, Versöhnung aller Gegensätze im Geist und in der Liebe sind ebensoviele Ausgangs- als Zielpunkte für einen gedeihlichen Unterricht, für eine richtige Jugenderziehung. „Neuschaffungsmut und Bekennerkraft tut not zur richtigen Auffassung des Begriffes der deutschen Kultur, die uns Deutsche alle einen und verbinden sollte zu neuen Taten, die für uns alle Zukunftswerte und Erlösungsmöglichkeiten enthalten. Daher bedarf es der Entfaltung aller persönlichen Kräfte, Straffung jedes Geistes, sinngemäßes Wachsen und Gedeihenlassen aller Einzelbegabungen der kommenden Geschlechter." (Wolf Rudolph.)

Diese hohe sittliche Forderung wird am besten erfüllt, wenn wir an das Bestehende anknüpfen und folgende Mittelschulen als gleichberechtigt neben einander pflegen unter entsprechender Umgestaltung und Anpassung an obige Überlegungen.

Deutsche Oberschule (Deutsches Gymnasium),

Mathematisch- naturwissenschaftliches Gymnasium, (Oberrealschule) neusprachliches und altsprachliches Gymnasium.

Die Aufzählung geschah nach dem Erziehungsgrundsatz: Vom Nahen zum Fernen, vom Bekannten zum Unbekannten, vom näheren zum ferneren Bedürfnis.

Für die deutsche Oberschule gelten folgende Leitsätze:

Das eigne Volkstum in seiner ganzen Breite und Tiefe ist die Hauptstoffquelle für Erziehung und Unterricht.

Das Weltbild unserer Zeit muß Ausgang und Ziel der geschichtlichen Betrachtungsweise sein. Neben eine lebendige Wirtschafts- und anschauliche Kulturgeschichte tritt eine im Dienste der Ethik stehende Geisteskunde. Politisches Verständnis im Sinne einer lebensvollen Staats- und Volksbürgerkunde ist zu wecken und zu pflegen. Geschichtschreiber, Literatur- und Kunstgeschichtler, Staatsmänner, Volkswirtschaftler, Entdecker und Erfinder, Philosophen, Künstler, Gottesmänner, Ärzte, Erzieher, auch Helden aus dem täglichen Leben kommen zu Worte und äußern sich grundsätzlich zum Sinn und Wert des Lebens.

Durch unsere Zeit geht ein neuer philosophischer Hauch, ein Suchen nach Weltanschauung. Fassen wir die Ergebnisse des erworbenen Wissens, das zum Können, ja zur Lebenskunde werden muß, zu einer Gesamtanschauung zusammen durch Verdeutlichung der höheren geistigen, sittlichen, also göttlichen Gesetze der Geschichte, des Lebens, des Erkennens, des seelischen Fühlens und Wollens. Daß eine naturgemäße Pflege auch der körperlichen Kräfte stattfindet, versteht sich von selbst in einer Schule, wo der höchste Erziehungsgrundsatz lautet: Entbindung aller persönlichen Kräfte und Anlagen!

Welche Fächer vermitteln den Bildungsinhalt der deutschen Oberschule?

Im Mittelpunkt des Unterrichts steht die Deutschkunde, die Wilhelm Peyer als Bildungsgrundgesetz und als Bildungsstoff eingehend behandelt. (Teubner 1919). Die Sonderhefte aus dem Kreise des Germanistenverbandes gewähren Einblick in den reichen Vorstellungsgehalt dieses Begriffes, der den gesamten Unterricht umfaßt und durchdringt. Am Stärksten beteiligt sind die Fächer Deutsch, Geschichte, Erdkunde. Zur Verdeutlichung und Vertiefung helfen Religion, Kunst, Weltweisheit; Naturgeschichte, Rechnen, fremde Sprache, Musik, Zeichnen, Formen und Leibespflege.

„Gebildet ist, wer in seinem Vaterland und die für das Vaterland bedeutsamen Sachen der Natur und Geschichte, soweit sie ihn in seinem Stand und Beruf etwas angehen, Bescheid weiß." (Lagarde).

Der alte Übelstand, daß die einzelnen Fachlehrer aneinander vorübergehen, ohne von ihrer Schultätigkeit einander zu berichten, muß beseitigt werden. Je inniger die Zusammenarbeit, je natürlicher die Fächerverbindung, je lebendiger die Beziehung zum Bedürfnis der Schülerseele, desto einheitlicher und geschlossener die erzogene Persönlichkeit. Nicht Aufhäufung toter Stoffmassen, Fachkenntnisse ohne Verwirklichungsmöglichkeit, sondern Volks- und Menschheitsdienst

im edelsten Sinn muß das Ziel des künftigen Unterrichts sein. Mit dem Grundsatz: Von der Heimat in die Ferne, muß endlich Ernst gemacht werden. „Die Einführung unserer Jugend ins Leben kann nicht von fremdem, sondern lediglich vom deutschen Weltempfinden und von seinen schöpferischen Lebenstatsachen ausgehen, kann stets nur darin beruhen. Jeder andere Weg wäre ein Umweg und würde gar zu leicht ein Irrweg, wie es denn bei uns bisher im weiten Umfang der Fall gewesen ist.“ (Gg. Sprengel). Nur zur Ergänzung unseres Weltbildes und zur Erklärung mancher Seiten unser geistigen Entwicklung in ihrer fördernden oder hemmenden Wirkung dient die Kenntnis fremder Kulturen. „Landschaft und Menschen müssen zusammen betrachtet werden. Das geistige Antlitz eines jeden deutschen Landesteils soll in seiner eigentümlichen Stimmung nach Mundart, Sitte, Tracht und Volkskunde erfaßt werden, um die Leistungen der großen Söhne jedes deutschen Stammes aus ihrer Umwelt hervorwachsen zu lassen“ (Becker) und seine Bedeutung fürs Volksganze und für die Menschheit nachzuweisen. Unsere eigene Seele war behaftet mit den Rückständen der Unkenntnis unseres Seins, im Innern gespalten in verschiedene Welten. Das Ein- und Umschlossensein von einem einheitlichen Bann und Bild war nicht da. Unsere Einigung blieb bis dort, wo das seelische Erfassen unseres Wesens angefangen hatte, ein äußeres Ereignis, deswegen konnten wir noch kein Volk werden. „Das deutsche Volkstum ist für den Volksstaat der Gegenwart und der Zukunft das kostbarste Kleinod; denn in ihm vereinigen sich alle inneren Kräfte und Werte; es ist das Banner, um das sich alle scharen müssen, die nicht an Deutschlands Zukunft verzweifeln.“ (Bartels) Befruchten wir die frei gewordenen Volkskräfte und den frei gewordenen Erkenntnisdrang, daß eine Gesinnung im Volke entsteht, die dem Goethischen Geiste entspricht!

1. Deutsch. „Wir reden deutsch heißt nicht bloß, daß wir unserer Muttersprache nicht abschwören wollen, sondern es heißt, daß wir in unserer ganzen Art und Sitte, in unserm Glauben, Wollen und Tun deutsche Kraft und Treue, deutschen Ernst und Gemeingeist, deutsche Uneigennützigkeit und Gemütlichkeit bewahren und als ein heiliges Gut auf unsere Kinder vererben wollen.“ (Ed. Reuß, Elsaß 1838). Sprache bedeutet Volk. Deswegen darf das Wort nie ohne den Inhalt, ohne Bewußtwerden des Volksgeistes betrachtet werden. Die formal-logische Sprachschulmeisterei nach dem Vorbild der Humanistenschule muß der Vergangenheit angehören. Wenn die deutsche Sprachlehre von der lateinischen Fessel befreit, auf eigene Füße ge-

stellt, nach geschichtlichen Gesichtspunkten gereinigt und der Entwicklung der Sprache in der Gegenwart angepaßt wird, dann wird sich die Seele des Wortinhalts lösen und der Sprachgeist wird den Stoff beleben und unsere eigene Jugend wird herrlich auferstehen. „Das ewige Schauen nach fremden Lotsen hat uns an uns selbst irre gemacht. Wir wollen endlich in unser eigenes Wesen hinabsteigen und aus ihm holen, was not tut.“ (Alois Bernt). Allgemein war wohl Meister Hildebrand bekannt; wer hat aber seiner Lehre Leben verliehen? Aufs neue stellt Hochschullehrer Dr. Götz als sprachlichen Unterrichts- und Forschungsgrundsatz auf: „Sprachwissenschaft ist Kulturwissenschaft. Sprachlich wird uns bezeichnet, was sachlich vorhanden ist. Für den gesamten Kulturbesitz eines Volkes ist ausreichende Deckung in seiner Sprache unerläßlich.“ Die Sprache steht aber nicht still, weil die Kultur fortschreitet. Sorgen wir für richtigen Ausgleich! Sprache ist Volks- und Kulturgeschichte, Sitten- und Gesinnungsgeschichte. Wie eine einseitige gegenwarts- und wirklichkeitsfremde Sprachforschung ein ganzes Volk ins Unglück bringen kann, beweist uns Ew. Banse, der tüchtige Weltforscher. Auf Grund sprachlicher Vergleichung am grünen Tisch hat Alois Spranger 1886 herausgebracht, daß Mesopotamien als Ort des ehemaligen Paradieses ein wirtschaftliches Zauberland für Neudeutschland werden müßte. Als Ergebnis bringt er 245000 Geviertkilometer Schwemmland und 120000 Geviertkilometer anbaufähiges Kulturland mit einer Jahresrente von 2 Milliarden Mark heraus. Daß er das ganze Zagrosgebirge mitgenommen, konnte er in seiner sachlichen Unkenntnis natürlich nicht entdecken. Das stand weder in der Bibel noch in der Grammatik des Sanskrit und Prakrit. Inzwischen dringt der Engländer Willcock messend zwischen Euphrat und Tigris vor und bringt bloß 100000 qkm Schwemmland und 14000 qkm Nutzland zusammen. Bescheiden räumt er das Feld und läßt den Deutschen Geld und Gut, Zeit und Kraft, Vorteil und Ansehen verspielen. Und weil wir nicht in den Geist der Sprache eingedrungen, haben wir den Volksgeist nicht gekannt. Hätten wir aber gründlicher und bewußter Volkskultur getrieben, hätten wir weniger Kanonen gebraucht.

„Kein Deutscher braucht eine Fremdsprache zu kennen um im wahren Sinn des Wortes gebildet zu sein, aber deutsch muß er können“, aber gründlich, d. h. er muß seine Muttersprache aus sich selbst, aus ihrer Geschichte, (also mindestens alt- und mittelhochdeutsch), im Vergleich mit ihren Mundarten lernen. In der Mundart, aus der

die Schriftsprache erwachsen ist, quillt noch der unversiegliche Bronnen heimischer Urwüchsigkeit, Kraft, Klarheit und Liebe. Sie ist die eigentliche Muttersprache. Bei ihr müssen wir Anleihe machen, wenn uns die „reichste aller Zungen“ zu arm erscheinen sollte. Leider haben die meisten Gebildeten das Hauptverständigungsmittel zur Volksseele zu gebrauchen verlernt, teilweise aus Dünkel, teilweise aus Unkenntnis. Lieber haben sie sich an die fremden Laute und Wörter gehalten. Vielen Deutschen fehlt eben das Ohr für die Herrlichkeit der eignen Sprache. Gaston le Boucher muß uns belehren: „Ich habe Deutsch lieb — es ist eine schöne, reiche, wohlklingende Sprache — aber diese unnützen Fremdwörter mit ihrem ausländischen Tonfall wirken einfach gräßlich; das Ebenmaß geht dabei ganz verloren. Es macht mir denselben Eindruck, als sähe ich statt eines kräftigen Mannes, der stolz einherschreitet, einen armen Krüppel sich mühsam dahinschleppen.“ Rivarol, der durch seine Schrift „Über die Weltgeltung der französischen Sprache“ von der preußischen Akademie den Preis erhielt, behauptet: „Wir verlernen die Verachtung der deutschen Sprache von den Deutschen.“ Die deutsche Schule hat da vieles gut zu machen, ja neu zu schaffen. Leider haben viele unserer Gelehrten ihre geistvollen Werke in unklarer Sprache, ohne abgewogene Stoffeinteilung und ohne Rücksicht auf die Bedürfnisse weiterer Kreise geschrieben. Wir müssen endlich erkennen, daß Dunkelheit, Härte, Unsauberkeit der Sprache, verwickelter und verwirrender Aufbau, Überladenheit mit Nebensächlichem, mit Haarspaltereien schwere Fehler eines wissenschaftlichen Werkes sind, die über das Schicksal einer Lebensarbeit entscheiden. Aber auch die Unterhaltungsbücher, Zeitungen und Zeitschriften gaben Steine statt Brot. Der ganze weite Raum des eigenen Sprachgutes von dem philosophischen Werk bis zur Tageszeitung, vom Kinderreim und geflügelten Wort bis zur begeisternden Festrede muß Beobachtungsfeld für den Lehrer der deutschen Sprache sein.

Das deutsche Schrifttum ist zu reich und mannigfaltig, als daß eine genaue Übersicht gegeben werden dürfte. Die literargeschichtliche Vollständigkeit der alten Schule ist gründlich zu verwerfen, ja zu untersagen. Die Stoffauswahl ist nach Landschaft, Alter, Zeitgeschichte und Gegenwartsbedürfnis zu treffen. Allgemein bekannt müssen sein und deswegen behandelt werden: Die Gipfelpunkte deutscher Kunst, die Offenbarungen deutschen Wesens, Ringens und Vollbringens. Also: Der Heliand, das Hildebrandslied, die Nibelungen in breitester Anlage und in den wichtigsten Nachschöpfungen, das

Gudrunlied, Parzival, das Volkslied in seiner Entwicklung als Ausdruck der Volksseele, Luther, Simplizissimus, Hans Sachs, die Klassiker, besonders Schiller und Goethe, die Romantiker mit ihrem urdeutschen Eigenstil, Möricke, Kleist, K. F. Meyer, Gottfried Keller, Theodor Storm, Klaus Groth, Hebbel, Grillparzer, Otto Ludwig, Raabe. Auch Shakespeare, Sophokles, Dante, Molière Ibsen (die nordische Heerfahrt, Gespenster) Homer, (Odyssee) Tolstoi sollen in mustergültigen Übersetzungen zum Vergleich herangezogen werden.

Als Grundsatz gilt: Erkenntnis und Verdeutlichung der Wahrheit: „Das Weltgeheimnis liegt nirgendwo; es ist nicht hier und nicht dorten. Es wiegt sich wie ein unschuldiges Kind in des Sängers blühenden Worten“ (Immermann). Kein Namen- und Zahlenkram, kein wahlloses Aneignen fertiger Urteile, sondern philosophisch vertiefte Literaturkunde aus den Quellen selbst. Ohne Erkenntnis- und Sittenlehre, Seelenkunde und Kunstlehre kann die Literatur in ihrer Tiefe und Weltweisheit nicht erfaßt werden. Das Ringen des Dichters mit Stoff und Form, das Entscheiden zwischen Idee und Wirklichkeit, die Erlösung des Irdischen durch die Kunst, das Streben nach Freiheit, die Ergründung der Lebens- und Weltanschauung sind Aufgaben ebenso groß als anziehend. Da hilft kein Reden und Schreiben über die Werke. Den Geist kann nur erfassen, wer mit jenen ringt, bis er gesegnet wird.

Wie der mit Recht verschrieene und gefürchtete Sprach- und Satzlehrunterricht aus dem Bann des Humanismus befreit wird, soll Professor Dr. Paul Schumann zeigen (Dresdner Anzeiger 11. Juli 1918 und 25. April 1919).

Satzzergliederung ist ein Haupthilfsmittel der Schule für formale Bildung, logische Schulung der jungen Geister. Wer einen Sextaner zum Sohne hat, weiß davon zu erzählen. „Vater, ich finde das Objekt im Dativ in dem Satze nicht.“ „Ja, es ist keins darin.“ „Was nicht da ist, kann man auch nicht unterstreichen.“ „Unser Lehrer hat's aber gesagt.“ „Ich kann Dir auch kein Dativobjekt hineinhexen.“ „Ich denke, Du verstehst etwas von Grammatik! Ich werde zur Mutter gehen.“ „Tue das, mein Sohn!“ Mutter findet auch keins; sie sagt, sie sei auch ohne Dativobjekt eine ganz brauchbare Frau geworden. Zuletzt gibt's noch Tränen wegen dieses elenden fehlenden Dativobjekts. — Was ist also Satzzergliederung? (Analyse heißt es in Sexta, wo die Knäblein aus dem gemeinen Wald- und Wiesenbezirk der deutschen Fachausdrücke in den Vorhof der hehren Wissenschaft eingeführt werden, um deren Stirn

und Scheitel der Nimbus des Fremdworts strahlt.) Was ist Satz-„Analyse“? Man sucht in den vorgelegten Sätzen den Satzgegenstand, die Aussage, die Ergänzung, die Beifügungen, die Umstände. Z. B.: Die Einheitsschule wird offensichtlich allen Übelständen im Schulwesen abhelfen. Die Einheitsschule = Satzgegenstand, wird abhelfen = Aussage, Übelständen = Ergänzung, allen und im Schulwesen = Beifügungen, offensichtlich = Umstand des Urteils. Wie viel klarer sind wir nun plötzlich über den Wert der Einheitsschule geworden! Wie viel ruhiger stehen wir der großen Frage, dem Gehalt dieses Satzes gegenüber, nachdem wir ihn formell so scharf bemeistert haben! Ja, es ist etwas Großes um die Satzzergliederung. Bei regelmäßigen Sätzen ist die Sache immerhin noch einfach. Man fragt nach dem Satzgegenstande mit den Fragen: von wem wird etwas ausgesagt? oder sinnfälliger: wer tut etwas? nach der Aussage: was wird ausgesagt? was tut der oder das mit dem Satzgegenstande bezeichnete? nach den Ergänzungen: wen oder was trifft die Handlung? usw. usw. Wenn nun aber Sätze vorkommen, etwa wie folgende: Dem Wunsche wurde gewillfahrtet — Ums Futter bangt mir nicht — von der Satzzergliederung kann einem schlecht werden — Heinrich, mir graut vor dir — mich schläfert vor langer Weile — mich hungerte nach dem Essen fast noch mehr als vorher — des Vorfalles wurde nicht mehr gedacht — es fehlt an Kindern — nach getaner Arbeit ist gut ruhen — es liegt ganz wohl sich unterm Herd — es geht um unser staatliches Dasein? Ach, da langt die gute alte Regel nicht mehr. Solche Sätze werden daher in den Schulen lieber vermieden. Man kann da nicht fragen: Wer wurde gewillfahrtet? Wer bangt? Wer wird schlecht? Wer fehlt? Wer ist? Wer liegt? Wer geht? Es gibt in den Sätzen keine Wörter im Werfall, die auf diese Fragen antworten könnten? In den Sätzen fehlt also der Satzgegenstand? Sicherlich, wenn wir die alte Schulregel beibehalten wollen, daß der Satzgegenstand im Werfall steht. Aber ist das nicht eine Regel nur für kleine Kinder? Von wem wird in dem ersten Satze etwas ausgesagt? Von dem Wunsche. Dem Wunsche ist also Satzgegenstand; er steht im Wemfalle. Über wen wird in dem zweiten Satze etwas ausgesagt? Über mich. Mir ist der Satzgegenstand; er steht im Wemfalle. Im dritten Satze: einem; Satzgegenstand im Wemfalle. Ebenso im folgenden Satze: mir graut; von mir wird etwas ausgesagt, Satzgegenstand also: mir, Wemfall. Weiter: mich schläfert, Satzgegenstand im Wenfall. Sodann: des Vorfalls; Satzgegenstand im

Wesfalle. „Es fehlt an Kindern.“ Von wem wird hier etwas ausgesagt? Wer fehlt? Soll man antworten: es? es = Satzgegenstand? O bewahre: Kinder fehlen! Ob ich sage: Kinder fehlen, es fehlt an Kindern, an Kindern ist Mangel — immer wird von Kindern etwas ausgesagt; Kinder und an Kindern ist Satzgegenstand. Von wem wird etwas ausgesagt in dem Satze: nach getaner Arbeit ist gut ruhen; oder in dem Satze: mit dem Fiedelbogen und der Baßgeig an der Wand ist gut Kegelschieben; oder: Nach dem Vortrage wurde mir wieder freier zumute. Etwa von „es“? Was wird in diesen Sätzen ausgesagt? Der geneigte Leser zerbreche sich darüber seinen verehrten Kopf selbst oder frage seinen Jungen, so er einen in Sexta hat, wo die Satzzergliederung in Blüte steht. Auch über die beiden letzten Sätze: es liegt sich gut unterm Herd — es geht um unser Dasein. Frage: wer liegt (oder wer liegt sich) unterm Herd?! Wer geht um unser Dasein?! Wenn der Junge Dir vom grammatischen Subjekt erzählen sollte, so frage ihn einmal, was das sei! Vielleicht vertraut er dir an, daß man vom grammatischen Subjekt spricht im Gegensatz zum logischen Subjekt. Aber nein — für Sexta ist es zu hoch, daß die Grammatik im Gegensatz zur Logik steht. Ist denn so etwas überhaupt möglich? Ist nicht die Grammatik der erste Versuch, die Logik auf die Erscheinungen der Sprache anzuwenden? Sollte dieser Versuch doch teilweise mißlungen sein? Sollte dieses grammatische Subjekt nur ein Versuch sein, das Mißlingen zu vertuschen, ein Wort, wo der richtige Begriff fehlt? eine anmutige Erfindung der Grammatiker, mit der sie ihre aufgeregte Mutter Logik beschwichtigen: „beruhige dich doch nur, es handelt sich in solchen Sätzen gar nicht um Logik (Denkrichtigkeit), es handelt sich nur um Grammatik“. — Nimm selbst Sätze wie: Aus Kindern werden Leute, aus Lügnern werden Diebe. Wird da von Leuten und von Dieben etwas ausgesagt? Aller Logik nach sicherlich von Kindern und von Lügnern. Satzgegenstand ist also: aus Kindern, aus Lügnern. (Man vergleiche: Kinder werden Leute, Lügner sind künftige Diebe). — Ach, die Sprachlehre ist nicht nur eine schwierige, sondern auch eine unvollkommene Wissenschaft. Unser Wissen ist Stückwerk, unser Unterrichten ist Stückwerk. Sollen wir vielleicht das Wort Satzgegenstand (Subjekt) aufgeben? und dafür sagen: beherrschende Vorstellung im Satze? Werden wir die beherrschende Vorstellung im Gehirnkasten der Sextaner unterbringen? Sollen wir die Satzzergliederung weiter hinaufschieben? oder sollen wir vielleicht wenig-

stens die gute alte Regel, daß der Satzgegenstand im Werfall stehen müsse, zum alten Eisen werfen? Vielleicht ist sie bloß alt...

Satzzergliederung II. „Du, Vater, ich habe wieder einen Satz zu zergliedern.“ „Da sei froh, ich werde Dich gewiß nicht daran hindern.“ „Ja, aber Du mußt mir helfen.“ Ich, wie komme ich dazu; selbst ist der Mann, trage Du nur Deine Haut selber zu Markte.“ „Ja, aber wenn kein Prädikat im Satze ist!“ „Das gibts nicht. Dann gib Deinem Lehrer den Satz als unbrauchbar zurück. Oder trag' ihn zum Dresdner Schülerbund, damit der darüber zu Gericht sitzt.“ „Ach, die wissen auch nichts. Sextaner dürfen überhaupt nicht hinein.“ „Was, Sextaner nicht in den Schülerbund, am Ende auch nicht in die Schulgemeinde — da schlag doch der heilige Wyneken drein. Natürlich gehören Sextaner in die Schulgemeinde und müssen dort Sitz und Stimme, Rede- und Beschwerderecht haben. Ich werde gleich einmal einen geharnischten Protest in den Anzeiger setzen.“ „Du willst mich schon wieder blamieren! Hilf mir lieber das Prädikat suchen!“ „Na — wie heißt denn der Satz?“ „Zur Freude aller Schüler ist morgen kein Unterricht.“ „Was — das ist ja ganz unmoralisch, jeder Schüler muß doch seine herzliche Freude daran haben, wenn er mit seinen geliebten Lehrern zusammensein kann, und jeden schulfreien Tag bedauern. Freude über schulfreie Tage, das ist eine ganz veraltete Anschauung von vorgestern. Jetzt muß jede Schule ein Paradies sein, wo nur Freude, gegenseitiges Vertrauen und innige Liebe herrscht. Solche veraltete Sätze zergliedere ich nicht.“ „Ach, Du kannst bloß immer spotten. Du weißt das Prädikat eben auch nicht.“ „So — Du Naseweis! Ich habe doch das altphilologische Staatsexamen gemacht! Da werd' ich wohl etwas vom Prädikat wissen. Also: von wem wird in dem Satze etwas ausgesagt? „Von allen Schülern wird ausgesagt, daß sie sich freuen.“ „Da hört doch alles auf. Stehen denn alle Schüler im Nominativ? Das Subjekt muß doch im Nominativ stehen.“ „Aber Du hast doch im Anzeiger (11. Juli 1918) geschrieben, es könnte auch im Genitiv, im Dativ, im Akkusativ, überhaupt in jedem Falle stehen.“ „Hm — das ist richtig — aber — na, such' einmal in unserem Satze den Nominativ!“ „Unterricht.“ „Richtig! Das ist also das Subjekt.“ „Und was wird von dem Unterricht ausgesagt,“ „Daß eben keiner ist.“ „Was ist also das Prädikat?“ „Ist keiner.“ „Ja, wenn der Satz hieße: Unterricht ist morgen keiner! Aber es heißt doch: Morgen ist kein Unterricht! Was ist denn da kein?“

„Attribut.“ „Siehst Du — was ist also Subjekt?“ „Kein Unterricht.“ „Richtig.“ „Und was wird von diesem keinen Unterricht ausgesagt?“ „Daß eben morgen keiner ist.“ „Da müßte doch der Satz heißen: Kein Unterricht ist keiner. Das ist zwar auch recht tiefsinnig gesagt. Er heißt aber: Kein Unterricht ist morgen. Was wird also von dem keinen Unterricht ausgesagt, was tut dieser keine Unterricht?“ „Er ist morgen.“ „Zuviel! Was ist das Wort morgen? Ein adverbiale temporis auf die Frage wann.“ „Was bleibt also für das Prädikat übrig?“ „Ist.“ „Das ist in der Tat das Prädikat.“ „Aber: „ist“ ist doch bloß ein Hilfszeitwort.“ „Was — Hilfszeitwort! Dieser Unsinn steht bloß in den Schullehrbüchern. Sein heißt leben, vorvorhanden sein, stattfinden. Wenn eben kein Unterricht ist, so heißt das: der Keinunterricht, der Nichtunterricht findet statt oder mit anderen Worten: vom Nichtsein des Unterrichts wird das Sein ausgesagt... Ja, was siehst Du mich denn da so an? Denkst Du etwa, ich bin nicht richtig im Kopfe — ich habe das altphilologische Staatsexamen gemacht — schon Hamlet sagt: Sein oder Nichtsein, das ist hier die Frage, und wenn Du nicht glauben willst, daß das Nichtsein sein kann, so beschwere Dich bei Hegel, der hat das Nicht-Ich erfunden.“ ‚Der ist nicht Lehrer bei uns, den kenn ich gar nicht.“ Da kannst Du froh sein, Viktor von Scheffel sagte das auch immer.“ „Denn kenn ich auch nicht — vom Nichtsein, das schreib ich aber nicht — sonst sagt mein Lehrer, diese Philosophie stammte nicht aus meinem Kopfe, wie er schon einmal gesagt hat.“ „Dann schreib Du was Du willst. Willst Du noch etwas wissen?“ „Ja, was das Subjekt ausdrückt.“ „Unterricht — das ist eine Handlung.“ „Ja, aber es ist doch ein Substantivum, und ein Substantivum drückt doch ein Ding, einen Gegenstand aus.“ „Ach, das ist wieder Unsinn: ein Substantivum kann alles Mögliche ausdrücken: eine Person: der Fischer; einen Gegenstand: der Tisch; eine Eigenschaft: die Schönheit; einen Zustand: der Schlaf; eine Handlung: das Essen währt halt gar nit lang, die Arbeit vierzehn Stund‘ — dagegen: das Essen war gut zubereitet, die Arbeit ist drei Seiten lang usw. Der Begriff Substantiv hat mit der Bedeutung gar nichts zu tun.“ „Ach, Du stellst alles auf den Kopf, da wird man ganz verwirrt.“ „Wenn mans nicht schon ist bei den Zuständen, wo alles auf dem Kopfe steht ... wenn Dirs nicht paßt, so mache Deine Satzzergliederung nur selber. Demnächst werden wir übrigens möglicherweise selbst zergliedert... wenn mans überlebt, kommt dann das wahre Paradies, in dem es wahrscheinlich überhaupt keine Satzzergliederung mehr

gibt, denn die gehört nicht zu den reinen Freuden.“

2. **Geschichte.** An Stelle der bisherigen Staaten-, Kriegs- und Fürstengeschichte muß die Volks-, Wirtschafts- und Kulturgeschichte treten. Mehr als die staatsbürgerliche ist die volksbürgerliche Erziehung zu betonen. Ausgehend von der germanischen Sippenverwaltung müssen wir allmählich zum Begriff des Deutschen Volkes kommen, dessen Entfaltung und Einigung hintertrieben worden ist durch das romanisch-juristisch-politische Wesen, das nicht nach Blutzusammenhängen, sondern nach Verträgen und Gewaltmaßregeln den Staat geschaffen hat. Um das nachzuweisen, bedarf es keiner vollständigen Kenntnis der römischen oder griechischen Staatsgeschichte, zu schweigen von den Eroberungskriegen des Imperium Romanum. Die unsterblichen Kunstwerke der Antike erklären sich aus sich selbst.

Ist Geschichte Streben nach Erkenntnis des eigenen Volkstums, so fließen häufig Deutsch- und Geschichtsunterricht zusammen. Diese beiden Fächer sollten deswegen immer von einem Lehrer erteilt werden. Deutsche Heimat und deutsche Stammesart, Glaube und Brauch der Vorfahren, deutsche Götter und Heldensage, deutsches Volks- und Kinderlied, deutsche Volksmärchen und Volkssagen, Kultur des deutschen Mittelalters und der Neuzeit, Aufnahme des Humanismus und der Renaissance, Entwicklung der deutschen Künste der Bau-, Griffel-, Tonkunst, der Malerei und Bildnerei, deutsche Rätsel und Sprichwörter, Rechtsurkunden und Lebensbeschreibungen großer Männer, wirklicher Helden, das Werden der deuschen Weltanschauung, sind Fragen und Aufgaben, die beiden Kulturfächern angehören, einander bedingen, ergänzen und vertiefen. Aber nicht von außen darf die Aufklärung kommen, die Strömungen und Antriebe, die aus dem Unbewußten stammen, begründen nicht das Vorübergehende, sondern das Ewige. Denn gibt es ein eignes Volkstum, so auch einen Volksgeist, der zum Weltgeist in irgend eine Beziehung tritt. Höchste Wahrheit und Wirklichkeit lebt und webt schließlich in den Ideen, in den großen, ewigen Kräften, die durch die menschlichen Persönlichkeiten gehen. Zu untersuchen, welche Ideen sozial fruchtbar für die Gegenwart und Zukunft sind, ist die wichtigste Aufgabe eines wirklich wertvollen Unterrichts. Zur Erzeugung philosophischer, ethischer Gesinnung, ist wie beim lebendigen Literaturkundeunterricht wieder die Philosophie Helferin und Führerin. Nur wenn eine Zeit arm an Gedanken wird (das hat nichts zu

tun mit der zu Tod gelobten Intelligenz), schwindet der Friede und erschüttert der Krieg die Völker, der betrachtet werden muß nicht als Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln, sondern als Unterbrechung des natürlichen Verlaufs der Volks- und Menschheitsentwicklung. Das Rechtsleben löst den Kriegszustand ab und ordnet und unterstützt das Wirtschafts- und Kulturleben, damit diese sich in Freiheit entwickeln können zum Glück für die Menschheit. Geschichte, richtig aufgefaßt, besagt: Innere Verknüpfung des Bestehenden mit seinen Wurzeln bis in die letzten Tiefen. Was ersichtlich vergangen, war nie gegenwärtig; was keine Spuren hinterließ, keine Wirkungen, war ohne Drang und zeugende Kraft. Die geschichtliche Forschung, losgelöst von Philosophie und Seelenkunde, gelangt nie zur Stelle, wo die Tätigkeit der Helden ihre eigentliche Quelle hat. Heldentaten, Auswirkungen der Einzelpersönlichkeit bleiben auch im neuen Geschichtsunterricht bestehen. Nur darf dabei die Gegenwart, unsere nächste Umgebung nicht vergessen werden. Daß die Wirkung für die Handelnden gewaltiger und erhebender wird, wenn ein gewisser Abstand gewahrt wird, mag für den Verfasser des geschichtlichen Dramas gelten, sicherlich aber hat Lessing heute noch recht, wenn er behauptet: „Gibt es nur eine Geschichte ferner und fernster Vorzeit? Hat nicht jedes Zeitalter das Recht, seine Geschichte mit seinen Mitteln zu erfassen? Den Namen eines Geschichtsschreibers verdient eigentlich nur der Darsteller der Geschichte *seiner* Zeit.“ Als wider Recht und Herkommen schon am 24. Sept. 1888 das Tagebuch Kaiser Friedrichs veröffentlicht wurde, ist es „nur mit den Gefühlen innigen sachlichen Anteils, ja fast durchweg mit heller Freude am Inhalt, jeden Falls mit dankbarer Liebe für den Verfasser gelesen worden“— trotz der zeitlichen Nähe. Auch die Gegenwart hat Seele und Geist. Simmel betrachtet ja die Geschichte ganz allgemein als „eine Darstellung physischer Vorgänge; die geschilderten äußeren Ereignisse sind Brücken zwischen Impulsen und Willensakten einerseits und Gefühlsreflexionen andererseits, die durch jene Geschehnisse ausgelöst werden.“ Durch eine solche Geschichtsbetrachtung werden wir auch unser Volk seinem Wesen nach erkenntnis- und gefühlsmäßig erfassen können, was Ziel jeder Volkserziehung sein muß. Die Bedürfnisse für sein Bestehen, sein Wachstum, für sein Glück ergeben sich dann von selbst. Der Staat muß sie verwirklichen, wenn er Sinn und Wert fürs Volk und die Menschheit haben soll.

3. **Erdkunde.** „Im ersten Augenblick mag es wunderlich erscheinen, wenn jemand eine Klage über die schlechte geschichtliche und noch schlechtere erdkundliche Bildung unseres Volkes, einschließlich der Gebildeten, ausspricht. Wenn diese Bildung nicht besser wird, ist es unmöglich, unter uns ein durchgreifendes Verständnis des gegenwärtigen Zeitalters hervorzurufen. Abseits von den Kreisen der eigentlichen Fachwissenschaft, ist der Mangel an Kenntnissen so groß, daß man überhaupt nicht weiß, wo man anfangen soll, um den Anschluß an die vorhandenen Vorstellungen herzustellen. Das erklärt sich durch die unbeschreibliche Vernachlässigung des erdkundlichen Schulunterrichts, insbesondere auf den höheren Schulen.“ (Paul Rohrbach). Diese Klage paßt höchstens auf die humanistischen Gymnasien, wo man sich erst 1917 aufraffte, in den oberen Klassen zur Weltkunde erweiterte Erdkunde einzuführen. An den übrigen Anstalten wurde erdkundlicher Stoff genug vermittelt. Aber „der Inhalt des Gelehrten ging dem Schüler nicht auf, es entstand in ihm kein Wertgefühl für diesen Inhalt, der Inhalt und er selber blieben gegeneinander fremd“ (Zillig). Und dies wurde eher schlechter, als die Erdkunde sich die Stellung als selbständige Wissenschaft erobert hatte. Viele Fachlehrer trieben dann gerade diese Schulwissenschaft um des Wissens willen ohne Beziehung zur Heimat, zum Volk, zum Menschen. Auch in der Erdkunde müssen „die inneren Zusammenhänge des deutschen Volkslebens erkannt und gefühlt werden“ (Gaudig). Gerade bei diesem Fach gerät der gewissenhafte Lehrer in Zweifel. Sicher hat Zillig recht, wenn er behauptet: „Jede Wissenschaft wird Wissenschaft nur dadurch, daß es ihr gelingt, den der innersten Beschaffenheit ihres Gegenstandes entsprechenden Gesichtspunkt für die Bearbeitung alles Zugehörigen zu finden und diesen in aller Untersuchung festzuhalten“, daher hat denn Richthofen, der den Wesenskern unseres Faches erkannt hat als Folge reicher Erfahrung und eindringender Erforschung, die Erdgeschichte (Geologie) als die sicherste Grundlage erklärt, weil sich „dem Forscher dadurch das Verständnis der Erdoberfläche, also der Grundlage für alle geographischen Beziehungen und zugleich die methodische Behandlung anderer Gegenstände erschließt.“ (Richthofen). Gewiß ist aber dann auch, daß der Lehrer diese Forscherarbeit nur in der engeren Heimat vollbringen kann, wo dann die Raumwissenschaft wirklich zur Anschauungskunst wird. Für die außerdeutschen und gar außereuropäischen Verhältnisse kann nur Länderkunde in engerem Sinne für den Erdkundler in Betracht kommen d. h. die Kenntnis nur

jener erdwissenschaftlicher Tatsachen, die die Unterlage für die Wirtschafts-, Handels- und Siedelungsgeschichte und Völkerkunde bilden. Die Himmelskunde ist ein Gebiet für sich. Herder hat doch noch recht, wenn er verlangt, daß Geschichte, Philosophie und Erdkunde zusammengehören. „Die Geographie ist die Basis der Geschichte. Wer eine ohne die andere treibt, versteht keine und wer beide verachtet, sollte wie der Maulwurf nicht auf, sondern unter der Erde wohnen.“ Ratzel, „der Philosoph unter den Geographen,“ stellt die Beziehung der Erdkunde zur Geschichte wieder her, indem er dem Menschen eine überragende Stellung einräumt und den Wert der Völkerkunde hervorhebt. „Die Beweglichkeit ist eine wesentliche Eigenschaft des Völkerlebens, die jedem Volke, auch dem scheinbar ruhenden, eigen ist. Unter der Beweglichkeit begreifen wir den ganzen Komplex von zum Teil wunderbar entwickelten und noch immer weiter wachsenden körperlichen und geistigen Anlagen, durch die eben die Fähigkeit zu einer Grundtatsache der Geschichte der Menschheit wird.“ Der alte Geheimrat Dr. Günther bekommt recht, wenn er, bewußt an Ratzel anschließend, verlangt, daß Deutsch, Geschichte, Erdkunde in der Hand einer Lehrkraft liegen sollen. „Die Erdkunde ist die wahre Brücke zwischen Natur- und Geisteswissenschaft.“ Die drei Fächer, die ich Deutschkunde im weitern Sinn nenne, sollten in der neuen deutschen Schule das Rückgrat, die Kerngruppe bilden, um die sich alles schließt, die Richtung weist und Anstoß gibt. Was die Erdkunde als Wissenschaft an Ergebnissen sonst noch bietet, möge getrost der Naturwissenschaftler übernehmen. Auch die Erdkunde ist geeignet, Schüler und Lehrer hinauszuführen zu einer Gesamtauffassung der irdischen Erscheinungen, „sodaß er erfaßt, daß alle diese in einer unendlichen Kette von Ursachen und Folgen räumlich zusammenwirken zur Gestaltung der Umwelt, ja auch des eigenen Ichs, das von Kindheit an von unserm Lebensschauplatz abhängig ist und von ihm geformt wird. So vermittelt die Erdkunde, wie die Philosophie, eine Weltanschauung, die sie aus den anderen Wissenschaften gleichsam herausdestilliert“ (Philippson). Auf diese Weise wird Heimat- und Länderkunde zur Himmels- und Weltkunde im erhabensten Sinn.

4. Religion. Wird Heimat und Vaterland zur Welt, das Ich, von dem eine erziehende Deutschkunde immer ausgehen muß, zur Menschheit erweitert, so mündet jeder Stoff aus in die Idee, in die Ethik und somit in die Religion. Diesen Lehrgang muß aber auch

die Religionslehre einhalten und so in den Dienst des eigenen Volkes und Vaterlandes treten. Von Natur aus ist der Mensch nicht Weltbürger, das wird er erst durch ganz allmähliche Entwicklung aus dem Schoß der Mutter und der Familie über das Volkstum hinweg, in dem jedes Bekenntnis festwurzeln muß. Dieses darf nicht wieder, wie in alter Zeit, vergessen, daß der deutsche Protestant dem deutschen Katholiken viel näher steht, als jener dem englischen Lutheraner, und der römisch-katholische deutsche dem römischen oder spanischen Katholiken. Über den Bekenntnissen gibt es eine ganz eigenartige deutsche Frömmigkeit, deutsche Innerlichkeit, die eben bloß das deutsche Volk auszeichnet. Aus dieser Einsicht heraus will Diakonus Emil Fuchs einen Bund deutscher Frömmigkeit aus den Kreisen aller Konfessionen bilden. Soll ein neuer Weltkrieg in Zukunft vermieden, ein Völkerbund von Dauer und Weltgeltung errichtet werden, dann muß das deutsche Volk mit gutem Beispiel vorangehen in der Gesinnungserziehung „als Gipfelung und Zielsetzung alles Übrigen." (Bonus). Freilich muß der Wille zur Beschreitung einer solchen neuen Stufe allseitig sein. „Es darf nicht sein, daß, wie in allerältesten Zeiten, der Friede und das Wohlergehen eines Volkes auf dem Elendboden der Ausbeutung anderer im Krieg überwundener Völker sich aufbaue." Zu diesem Zweck muß Religion Erlebnis werden, muß von innen heraus wachsen. Der Religionsunterricht auf den höheren Schulen „hat die seltene Gelegenheit den heranwachsenden Menschen in seinem Werden bis zur Schwelle der Erwachsenenzeit zu begleiten, ihn so aus dem Seelischen heraus an die verschiedenen Kulturaufgaben, an die Berufsentscheidung, an die soziale Frage, an das Wirken im Staats- und Volkskörper lebendig heranzuführen und ihn für eine schöpferische Neuordnung der Kultur regsam zu machen." (Dr. Ulmer). Der Geist Gottes weht aber, wo er will und wie er will. „Das Wort vom allwirkenden Wesen des Geistes gilt aber auch gegenüber jenen Kirchlichen, die wähnen in ihren Institutionen allein den heiligen Geist zu besitzen und die blind sind, sein Walten auch außerhalb der kirchlichen Mauern zu schauen und auch draußen Regungen der anima naturaliter christiana, die auf die Wiederentdeckung Jesu hindrängen, zu sehen und anzuerkennen; dies Wort gilt jenen Kirchlichen, die nicht fähig sind, Suchende auf ihrer Wegspur zu lassen, ohne gleich unbedingtes Mitgehen mit der Kirche zu fordern." (Luk. 9, 49, 50).

5. **Kunst.** Nicht allgemein wird die Ausübung in einem be-

stimmten Kunstfach sein können. Hier entscheidet einzig die Anlage, die Lust und Fleiß von selbst gebiert. Das gilt vom Schreiben, Zeichnen, Formen, Bilden genau so wie von der Tonkunst. Gewisse Fertigkeiten werden für alle Zöglinge verpflichtend sein. Künstler werden auf eignen Kunstschulen ausgebildet. Diesen werden wir besondere Talente zuführen. Eine wichtigere Rolle als die eigene Kunstfertigkeit spielt die Erziehung zum Geschmack, zur Erfassung der Werke unserer Größten im Reiche der Kunst (im weitesten Sinn). Die alte Schule fehlte schwer, wenn sie z. B. an Lehrerbildungsanstalten im Musikunterricht alle Schüler zum Spielen mehrerer Instrumente zwang und dann noch bestimmte: Wer keine Anlage besitzt, aber faul ist, folglich in Musik nicht genügt, fällt durch. Einen Tauben auch noch strafen, weil ihn die Natur unglücklich gemacht hat! Von den Disteln Feigen verlangen! Für Gesang und Musikästhetik hingegen kann im allgemeinen jeder begeistert werden. Eine Ahnung wenigstens von der Deutschheit eines Bach, der kindlichen Heiterkeit eines Hayden, der Weltweite eines Beethoven, der Romantik eines Schumann und Schubert, der herben Innigkeit und stillen Glut eines Brahms, der Offenbarung eines Bruckner oder Wagner kann dem halbwegs veranlagten Schüler vermittelt werden. Sollten wir das deutscheste und herrlichste Erziehungsmittel außer acht lassen? Aber hier bedarf es Führerpersönlichkeiten.

Welchen Reichtum birgt die deutsche Baukunst! Eine Stunde der Weihe in einem mittelalterlichen Dom gibt viel mehr, als 100 dickleibige Kunstgeschichten der Gotik zu bieten vermögen. Auch bei der Bildnerei muß man die Steine reden lassen. Und die deutschen Maler! Jeder Deutsche muß Dürer und Rembrandt kennen. „Und es ist ihm genug, wenn er sie erfaßt hat.“ (W. Stapel). Daß die Radierung, Zeichnung, der Holzschnitt und die Steinzeichnung ebenso erheben als zum Geschmack erziehen können, sei nur angedeutet. Aber das Sehen muß zum Schauen werden. Ohne Einführung und Erklärung geht's dabei nicht ab. „Wenn der Lehrer auf gewisse Stileigentümlichkeiten, auf Fortschritt, Steigerung, Gegensatz, auf die Anschauungs- und Gefühlswerte des Kunstausdrucks, auf die Mittel der Erregung von Phantasie und Gefühl hinweist, so kann das ästhetische Gefühl des Schülers dadurch eine größere Sicherheit, eine schärfere Gliederung, eine feinere Anschmiegsamkeit erhalten und zugleich eine inhaltliche Bereicherung erfahren.“ (Volkelt.) Bahnbrechend für die Kunsterziehung haben besonders Mutheſius und Dr. E. Weber gewirkt.

Eine Wiedergeburt unserer Kunst ist ein dringendes Gebot der Zeit. Woher kam die Unsicherheit, das Schwanken, die Verirrung der Kunstbewegung der letzten 25 Jahre? Unsere Künstler hatten den sicheren Boden des deutschen Volkstums verloren. Die Kunst irrte heimat- und haltlos umher. Daher auch die tiefgehende Entfremdung zwischen Volk und Kunst.

6. **Naturwissenschaft.** „Die naturwissenschaftlichen Fächer müssen ihrer Facheinseitigkeit entkleidet werden, wenn sie zum Verständnis des Volkstümlichen beitragen sollen.“ (Zieroff). Tiere, Pflanzen und Steine, Naturkräfte und Naturereignisse müssen zunächst betrachtet werden in ihrem Verhältnis zum täglichen Leben, zum Menschen, zur Kultur der Gegenwart. „Die Naturwissenschaft sollte sich bewegen um zwei große Gegenstände: um die Sonne und die heimatliche Natur, das ist um die heimatliche Erscheinungswelt und die heimatlichen Naturvorgänge in ihren Beziehungen zum Menschenleben, ihrem Werden und ihrer ursächlichen Verknüpfung.“ (Zillig).

7. **Rechnen** (Mathematik). Gewöhnt an den einseitigen, rein wissenschaftlichen Hochschulbetrieb, sind die Rechenlehrer am schwersten zur Überzeugung zu bringen, daß auch ihre Wissenschaft, „die Königin im Reiche des Geistes,“ in der Mittelschule eben nur Mittel zum Zweck sein sollte, wie die Schule Mittel zum Leben. „Aufschlußgeberin über die Verhältnisse des praktischen Lebens mittels zahlenmäßiger Auffassung.“ (Itschner). Welche herrliche Aufgabe hat die Mathematik zu erfüllen, wenn sie es versteht, das Leben des Einzelnen und der Gemeinschaft mit ihrem ordnenden, zwingenden Verstand zu durchdringen! Für sie wird alles Gesetz und Regel, sie bezwingt Zeit und Raum — ein Sieg der vielgepriesenen logisch-formalen Bildung!

Für alle Fächer und alle Lehrer aber gilt die Wahrheit: „Nicht das Wissen bringt Erlösung, sondern nur der kampf- und entsagungsreiche Weg von Person zur Persönlichkeit, die Tat.“ (Ulich). Erziehen muß das Unterrichten werden, sonst ist es vergebens. Nicht der Stoff darf herrschen, sondern der freie, sittliche Geist. Erziehen heißt „mehr als bisher da war, heißt über die Umwelt und ihren Durchschnitt emporziehen.“ Der wirkliche, geistvolle Erzieher wird durch keinen Stoff ersetzt. Er ist der Lehrplan. „Gemeine Naturen bezahlen mit dem, was sie haben; edle mit dem, was sie sind.“ Der Erzieher ist nicht bloß Lehrer der Schüler sondern Füh-

rer des Volkes. Wer berufen ist, auf das Bewußtsein der Mitmenschen Einfluß zu nehmen, ist mitbestimmend am Weltenschicksal. Mit der Freiheit durch die Selbstverwaltung wächst die Verantwortlichkeit.

„Soll ewig neuer Wein in alte Schläuche gegossen werden? Künstlerfähigkeiten und wahre Menschheitseigenschaften, Sinn und Liebe für die Not der Gegenwart sind Voraussetzungen zu erfolgreichem Erziehergeschäft.“ (O. Winter).

Nur einige Gedanken seien herausgehoben und verdeutlicht. Aus der Unterrichtserfahrung könnten reiche Belege gegeben werden. Vielleicht ist ein andermal Gelegenheit, wenn die Papiernot gehoben und die Zeit geringere Opfer an Geld und Kraft fordert. Für jetzt gilt: „Trachtet am ersten nach dem Höchsten, so wird euch alles Niedere von selbst zufallen.“

„Auf die Wurzel der Dinge muß man sein Trachten und Ehrfühlen einstellen, so wird alles andere, soweit es nötig und gut ist, von selbst folgen. Wo die Mittel verloren sind, werden sie vom neu gefaßten Zweck neu erworben.“ Der Höhepunkt des naturwissenschaftlichen Zeitalters, das mit Kopernikus, Kepler, Galilei und Newton begonnen, ist überschritten, die Zeit einer neuen Wiedergeburt hat angehoben. Das Schicksal wird uns die Kraft geben, daß es eine Auferstehung aus eigenem Selbst wird. — Dann hat der Weltkrieg auch einen Sieg gebracht.

2. Abschnitt.

Der Deutsche und seine Sprache.
(Öffentlicher Vortrag, gehalten im Heimatdienst)
zu Bamberg am 20. Januar 1920.

„Wer die deutsche Sprache beherrscht, hat den Schlüssel zur Weltliteratur." (Turgenbjeff.)

Stellen Sie sich ein Wesen vor, das im Denken und Dichten, Singen und Sagen, in Freud und in Leid, in Sturm und Entsagen gleich vollkommen ist! „So groß, daß keiner jemals Gedanken gedacht, Gefühle gefühlt, Worte gefunden hat, die jenes Wesen nicht im Voraus gefühlt, gedacht, gefunden hätte. So anerkannt groß, daß sich alle die großen Männer, von denen die Geschichte der Dichtkunst weiß, ihm gegenüber nur als Entnehmer und Entlehner fühlten."— Ein solches Wesen gibt es. „Viele hundert Bücher wurden schon geschrieben, um es zu beschreiben, zu ergründen.— Seine Worte sind in aller Munde.— Es kennt sie und braucht sie der gemeine Mann und der Gebildete, der Lehrer, der Priester, der Soldat, der Arbeiter, das Kind, der Erwachsene, der Greis. Der leidenschaftliche Liebhaber spricht sie, der schüchterne denkt und verschweigt sie, aber auch der Wüstling und die Dirne bedienen sich ihrer." (Dr. Klein.) Den Namen kennen Sie alle. Es ist die Sprache. Wenn sie auch nicht selber Bewußtsein hat, so hat es derjenige, der sie schuf und dieser ist dann der große Dichter. Seinen Namen allerdings kenne ich nicht. Hier schweigt selbst die übermenschlich große Denkerin und Dichterin.

Es ist ein Wagnis sondergleichen, sich dieser Allumfassenden, Herrlichen, erhaben Sinnenden, selig Sehnenden, mit reizender Anmut und höchster Kraft Begabten zu nähern, um schließlich von ihr Besitz zu ergreifen; nicht um sie zu beherrschen, sondern sich willig von ihr geleiten zu lassen, zur eignen Befreiung, zur fremden Rettung, zum Verstehen der Volksseele und zur Erlösung der Menschheit. Mit geheimem Schaudern sollte jeder sich in ihren Zauberkreis begeben, um zu enträtseln, was sie ahnend lispelt. Wer den Reiz verspürt, die Geisterweihe erhalten hat, der spricht halb unbewußt:

„Will noch tiefer mich vertiefen in den Reichtum, in die Pracht, ist mir's doch, als ob mich riefen Väter aus des Grabes Nacht.“

„Ja, gib ihr Du die Reinheit, die Klarheit und die Freiheit, Die aus dem Herzen stammt! Gib ihr den Schwung, die Stärke, Die Glut, an der man merke, daß sie vom Geiste flammt!“ (Uhland)

„Doch ihr, die Geistesmacht entflammt,
O haltet den Tempel rein!
Ist heiliger doch kein Priesteramt,
Als Hüter des Worts zu sein.“

Wie wird aber die Heilige täglich und stündlich entweiht, erniedrigt, gepeinigt, ans Kreuz geschlagen, so daß Schamröte auf der Wange brennt und Wut aus der entsetzten Seele schreit:

Welschenanbeter, Fremdwortkneter!—
Doch wie oft er entgleist,
Empor sich ringender,
Nicht umzubringender
Ureigner Geist! (Friedr. Vischer)

Bleibe in Deiner Haut,
In Deinen Knochen, wie sie gebaut,
Sprich, wie es wahrhaft Dir zu Mut
Im eignen Fleisch, im eignen Blut! (Vischer)

Wenn ich das beherzigen will, dann gerate ich gleich zu Beginn in große Verlegenheit. Unangenehm wird manchen von Ihnen aufgefallen sein, daß ich Sie nicht einmal begrüßt habe. Es war nicht Unhöflichkeit. Unsere reiche Muttersprache ist im Laufe der letzten Jahre und Tage so zermartert worden, daß ihr allgemein gebräuchlicher Wortschatz in Starrkrampf gefallen ist. Der Geist ist ausgefahren, auch das Gemüt ist vertrocknet, die Hülle aber nennen wir Schlagwort, das ich nicht gebrauchen darf, wenn ich von dem Wesen und Wert der Muttersprache reden will. Wie soll ich Sie anreden? Die Ausdrücke „Damen und Herrn“ erinnern mich an die spanischen Stiefel, an falsches Haarwerk, an Zopf und Schnürleib, an Hofluft ohne Natur und ohne schöne Menschlichkeit. Gerne sagte ich sonst „deutsche Frauen, deutsche Männer.“ Das steht aber im Lied „Deutschland über alles“, das die Deutschnationalen als Werbemittel für höchsteigene Zwecke gebrauchen sollen. Liebe „Bürger“ dieser Stadt? Sofort stellen einige den Gegensatz her zu den Proletariern. Liebe Freunde? Freund und Parteimann sind gleichwertige Begriffe geworden. So versuche ich es mit „Volksgenossen!“ Das

ist zwar nichts Neues und entbehrt so des Reizes Vergnügungssüchtiger. Aber es ist ein Begriff, der noch nicht fertig ist. Denn die Deutschen sind noch lange kein Volk, aber brüderlich müssen sie zu einander gesinnt sein, wenn sie aus der Verworrenheit dieser düstern Tage herauskommen wollen; Eine freie Vertrauensleistung sollen meine heutigen Ausführungen sein, im Dienste des nach Recht und Freiheit ringenden deutschen Volkes, niemand verpflichtet als der Kultur und ihren neuzeitlichen Forderungen. Absichtlich bekenne ich mich als Volksbürger, weniger als Staatsbürger. Volk ist die Seele, Staat der Leib. Staat und Volk müssen sich im Nationalstaat durchaus nicht decken. Der Staat kann verkleinert, beraubt, am Ende zerstört werden. Die Seele bäumt sich auf und wächst in stählerner Spannkraft, wenn Not sie quält und Tod sie bedroht. „So weit die deutsche Zunge klingt und Gott im Himmel Lieder singt,“ das ganze deutsche Volk soll es sein, dem wir in Freud und Leid, Hirn, Herz und Hände leihn.

Als echter Deutscher fängt Rosegger sein Plaudern über die deutsche Sprache — mit einem Franzosen an. „Ein großer Franzose hat gesagt, seine eigene Muttersprache brauche man nicht zu lernen. Ist das wahr? Das Kind lernt sprechen, und kann es das überhaupt, dann liegt ihm die Muttersprache schon fertig auf der Zunge. Wenigstens die für den täglichen Gebrauch. Mit dem Gedankenkreise erweitert sich wie ganz von selbst die Sprache. Die Seele wächst, die Sprache mit ihr, und der Franzose hat recht. Würden für die entstandenen Empfindungen und Gedanken die Wörter nicht vorbereitet liegen aus dem Munde der anderen, wir bildeten auf der Stelle Ausdrücke und brauchten nicht einmal zu den Naturlauten der Tiere zu greifen. Die Zunge spricht ohne weiteres.

Wem unter uns war nicht schon in früher Jugend die deutsche Sprache das Daheim der Seele?“ (Peter Rosegger, das Sünderglöckel, Staackmann, Leipzig 1904 S. 309 ff.)

Frisch und frei von der Leber weg, wie uns der Schnabel gewachsen war, wuchsen die Wörter aus Wurzeln und Lauten und Silben in Kraft und Eigenart zu freudigem Staunen von Vater und Mutter. Jeder Tag brachte eine neue Schöpfung, eine neue Erfindung. Ich genieße zur Zeit das Glück, das Werden einer Menschenseele zu beobachten. Täglich entdecke ich mehr, wie starr und nnd stumpf mein Sprachempfinden geworden war, es bedurfte einer gewaltigen Kraft, mich herauszureißen aus dem — ach so glänzenden Geleise einer gewohnheitsmäßigen Bildung, die fast nur die

Form beachtete — nach dem berühmten Muster der „Alten." Am Quell der Sprache, im Lallwort des kleinen Triebwesens offenbart sich in Ursprünglichkeit der Volksgeist, der in steter Wiedergeburt des Eigenlebens Rätsel löst. Nur öffnen hilft die Mutter die Seelentore, dann lauscht sie singend:

Susu lala, susu lala:
Was sagt mein Kindchen da!
Möcht trinken an dem Brünnelein
Von dem guten Winelein.
Susu lala, susu lala!

„Die Stimmen der Ahnen raunen leise, uraltes Erleben im Blute wird wach, ein Stück Erbgut der Väter wird neu geschenkt, wenn so ein erster Laut den Dämmerschein des Innern erhellt, durch das die junge Seele zieht." Wer nimmt das heute noch wahr außer einer warmherzigen, feinfühlenden Mutter? In seltenen Fällen sind es die Gelehrten; die unsere zitternde, froh sprudelnde, mächtig rauschende Muttersprache behandeln möchten wie ein ausgetrocknetes Gerippe. Heinz Sunndorfer, der seelenvolle Lehrer auf der Heimatscholle, hat leider zu recht, wenn er bekennt: „Zuletzt bleiben nur noch einige stammelnde Menschenseelen übrig, die sich demütig beugen vor der Majestät der Sprache, die sie mit glühender Begeisterung lieben, mit der sie schmerzvoll ringen, bis sie gesegnet werden.... Ich habe immer eine gewisse Verachtung für sogen. sprachliche Glanzleistungen gehabt und nicht weniger für den Unverstand derer, die solche züchten. Sie verderben den Menschen die edle Leidenschaft für das heilige Gut der Sprache, die Ahnung für ihre ungeheuren Abgründe und die Ehrfurcht für ihre Hoheit. Solch verpfuschten Wenschen offenbart sie sich nicht mehr in ihrer herben Schlichtheit; sie zeigt sich nur demütig Dienenden und ihnen allein kann es endlich gelingen, größte Weisheit als Kinderrede herauszusagen, die dem Hörer wie eine Schöpfungstat an die Seele greift und ihn wie vor einem Wunder erschauern läßt." (Hans Stieglitz, Heinz Sunndorfer, Carl Schnell in München, 1919 S. 156 f.) Einfache Dinge den großen und kleinen Kindern sinnfällig in ihrer Sprache darstellen und darstellen lassen, ist eine große Kunst, leider nur den wenigsten gegeben. Was kann denn auch der Kleine, Dumme, Unfertige wissen und verstehen wollen? Nur langsam, du Großer, Gescheiter, Fertiger, mit Deiner abgeschlossenen Bildung, die trotz des hohen Alters und der starken Vergriffenheit immer in gleicher, vergilbter Auflage erscheint! Was sagst Du zur Weisheit

des Dreijährigen, der aus sich selbst heraus das Wort „Gmieling“ für Vanille bildet, um das Weiche, Süße, das so wundervoll über die Zunge schleicht, anschaulich auszudrücken? Lächelst Du, wenn er den für ihn namenlosen Schornstein eines Großbetriebs mit dem Worte „Dampfhorn“ belegt? Das ist „verwindigt“ rief derselbe Grünschnabel aus, als der Wind einem Müllhaufen von Staub, Stroh und Papier in lustigem Wirbel durcheinandertrieb. Gefällt Dir das deutsche, verständliche, sachliche „Muckepicke“ nicht besser als das nichtssagende Auto? Vernimmst Du nicht wirklich eine schütternde, stoßende Bewegung, wenn Du Muckepick hörst? Ruf „falsch! kindisch!“, wenn Du den Mut hast und versäume die willkommene Gelegenheit, deine verkalkte Sprache aufzufrischen! Ja, die Ehrfurcht vor dem lebendigen Werden ist verschwunden, stumpf und breit herrscht das Ewig-Gestrige. Je rechthaberischer und papierener ein Volk ist, umso härter wird es seine Sprache in Regeln pressen. „Es ist nicht zufällig, daß die Franzosen auf diesem Wege am weitesten fortgeschritten sind. Je quellfrischer, schaffensfroher, unbekümmerter ein Volk ist, umso sprudelnder, schöpferischer, wandlungskräftiger wird seine Sprache sein.“ (Vergl. Propyläen No. 31, 11. 4, 19, S. 168.)

Es ist keineswegs so, daß die Fähigkeit, neue Wortklänge und und Ausdrücke zu bilden, bei den Kulturvölkern abgestorben wäre. Erst die Hochachtung vor der roten Tinte des Herrn Lehrers und die anerzogene Angst, sich bloß zu stellen, hemmt diese Fähigkeit und ertötet sie allmählich.

Mit Recht gesteht deswegen Peter Rosegger, bei dem Natur und Seele immer eins geblieben sind: „Zuwider und fremd wird uns die Sprache erst in der Schule, wenn die Qualen der Grammatik kommen. Die deutschen Schulsprachbücher mit ihren entsetzlichen (meistens nichts sagenden) Fremdwörtern: Artikel, Prädikat, Deklination, Substantiv, Subjekt, Konjugation, Adjektiv u. s. w. Ja, nicht bloß, daß die deutsche Schule fremde Wörter in die deutsche Sprache hereinzerrte, sie hatte auch das Bestreben, deutsche Wörter zu verfremden. Buchstabieren, lautieren.— Ich habe als Knabe in der Volksmundart Liedeln gedichtet, die noch heute als nicht ganz schlecht gelten. Als ich aber nachher anhub, in der Sprache der deutschen Sprachlehre, der sogenannten Schulgrammatik, zu dichten, kam ein ledernes Zeug heraus ohne Persönlichkeit und Seele. Man lernte in der Schule gespreizt sprechen, aber durchaus nicht frei denken; jeder Eigengedanke, jede eigentümliche Form ward mit

dem Rotstift gezüchtigt. Aus dieser Sprachlehre lernte man einen Sack nähen, aber man durfte nichts hineintun. (Eine ebenso anschauliche als vernichtende Verurteilung der sogenannten logisch-formalen Bildung.) Seit Erschaffung der Welt war in der Dorfschule zu Krieglach-Alpel keine „deutsche Grammatik“ gesehen worden und doch drückten sich die Leute in ihrer Mundart mindestens so richtig und klar aus als der gelehrteste Sprachschulmeister auf seinem Hochstuhl.— Ich hatte lange zu tun, um von den Verheerungen der Sprachlehre mich zu erholen... Zu Schwulst und Phrase mögen hohle Köpfe ihre Zuflucht nehmen, bei denen die Schale klingen muß, weil der Kern fehlt. Alle Schönheit der Sprache liegt im Einfachen, Klaren und Gefälligen. Der den gewaltigsten und tiefsinnigsten Gedanken am einfachsten und klarsten auszudrücken vermag, wäre nach meinem Geschmack der größte Denker und der größte Dichter.“ (Rosegger s. oben S. 310 f.) Um gleich ein Beispiel aus der jüngsten Gegenwart anzuführen.

Zur Förderung des bargeldlosen Zahlungsverkehrs ergriff Regierungspräsident von Unterfranken, Herr von Henle, das Wort: „Das Bankwesen soll in einem viel größeren Umfang als bisher volkstümlich werden. Zu diesem Zweck muß die Bankenwelt unbedingt danach trachten, sich eine andere Sprache anzugewöhnen. Zunächst tritt in den Schreiben der Banken ein ganz unbegreifliches Schwelgen in Fremdwörtern zutage. Noch schlimmer als die Fremdwörterseuche ist die oft hervortretende Sucht, alles, auch das Einfachste, so gespreizt und verdreht als möglich auszudrücken. Man hat beim Lesen den Eindruck, als halte es der Verfasser für nötig, sprachlich sozusagen auf Stelzen zu gehen und obendrein noch Purzelbäume zu schlagen. (Es folgen abschreckende Beispiele). Man hat früher den Juristen und juristischen Behörden die Geschraubtheit ihrer Kanzleisprache zum Vorwurf gemacht und mit Recht die Kluft beklagt, die zwischen der Sprache der Anordnungen und der Sprache des Volkes bestehe. Dank der zähen Arbeit einsichtiger Männer und dank dem Entrüstungssturm gegen die Absonderlichkeiten der Kanzleisprachen ist die Kluft im wesentlichen überbrückt. Aber der Sprachzopf ist in die Geschäfts- und Bankstuben ausgewandert und treibt hier sein Unwesen. Mögen sich recht bald beherzte Männer finden, die diesen Zopf schonungslos abschneiden!“

Aus fremden Sprachen und Sitten ist ins Hochdeutsche ein Geist eingezogen, der von alter deutscher Art abweicht. „Da drechselt man allerlei Redebilder, entlehnt für den Ausdruck eines einfachen Be-

griffes fremde Begriffe, spielt mit Beispielen und Gleichnissen, die nicht decken und den Gedankengang nur verwirren.“ Hüten wir uns vor dem wortlustigen Redner und Schreiber! Die Wahrheit ist bald gesagt. Nur allzu oft setzt an Stelle eines klaren Begriffes ein verschwommenes Wort ein. Wohl, wenn es nicht aus böser Absicht geschieht! Freilich ist auch Dünkel und Bequemlichkeit nicht zu entschuldigen.

Ich erinnere mich sehr gut eines Vorfalls, den ich nie im Leben vergessen werde. Es war ein Zwiegespräch mit einem Abgeordneten. Keine Angst! Ich werde nicht politisch; ich nenne weder Namen noch Parteiangehörigkeit; verurteilt müssen in dieser Hinsicht die meisten werden. Jener Abgeordnete flieg nicht etwa freude- oder glückstrahlend von seinem Rednerpult, sondern grinsend vor Hohn und Schadenfreude. Da seine braven Zuhörer gar arg gerührt waren, ging ich mit ihm seitwärts, um nicht die Stimmung zu verderben; denn er war nicht überzeugt von dem, was er sagte. Das wußte ich und war sittlich empört über seinen Erfolg. Auf meinen Vorhalt hin, klopfte er mich lachend auf die Schulter und bekannte: „Tor, weltfremder Schwärmer! Die einen wollen die Menschen zu Massen ballen, das sind die politischen Praktiker, die andern wollen die Massen in Menschen auflösen, das sind die — Idealisten!“ Ich schwieg betroffen und fühlte den Mangel einer Anlage zum Politiker. Dann fuhr ich fort: „Warum haben Sie denn nicht wenigstens deutsch und deutlich gesprochen. Die Zuhörer haben ja bloß ein dumpfes Gefühl, das ebenso gut ins Gegenteil umschlagen könnte.“ Darauf er mit scheinbarer Schlagfertigkeit: „Ja, die Sprache ist doch das beste Mittel, seine Gedanken zu verbergen. Je dunkler, desto gescheiter; je fremder, desto anziehender. Einschüchtern und Vertrösten, das ist ja die Kunst der Rede. Der Kern der Sache, die Wahrheit wäre bald gesagt. Das soll aber nicht sein. Ich lebe doch von meinen Phrasen!“

Entsetzliches, aber blutig wahres Geständnis! Ganz recht, das sind die Früchte einer Denkart, die nicht auf heimischem Boden gewachsen sind. Solch schwarze Gedanken entflammen jener Gesinnung, „die eine geistige Strömung nicht lebendig erfassen kann, die sich nicht hineinwirft in den Fluß der Dinge, auf und nieder taucht und sich entgegentragen läßt dem Meer der Ewigkeit, sondern die erstarrend wirkt, das Leben vereist, jede Geistesströmung umwandelt in einen Glaubenssatz, jede lebendige Regung in ein Gesetz. Es gab einmal alte Weisheitslehren, die flossen in die Menschheit aus

der unmittelbaren Erkenntnis der Wahrheit des waltenden Lebens im All; es gab religiöse Gebote, die aufsproßten aus dem Drang im Innern der Seele, den Funken des Geistes zu erfassen.“ Jetzt ist diese eisige Abgezogenheit zur Geltendmachung staatsgesetzlicher Gesichtspunkte in alle Lebensgebiete übergegangen und hat Öde, Starrheit, Form erzeugt, wo Mannigfaltigkeit, Lebensfrische, Reichtum des Gehalts beglücken sollte. Wir sind nicht nur am römischen Recht zugrunde gegangen, das Grund und Boden wie eine Ware behandelt, die man verschachern und verschieben kann; auch in sprachlicher Hinsicht haben uns die Römer verdorben. Herder, der berufenste Vertreter und Verteidiger eines „nordischen Humanismus,“ hat uns schon zugerufen: „Gewinnt der Ausdruck, weil die Sprache älter ist? So denken bloß die, die zweitausend Jahre zu spät geboren sind und auf eine allgemeine Wiederauflebung warten, um den Horaz uud Properz, ihre Lappen, aufweisen zu können. Gehe also in die Schule der Grammatiker hinein: eine Welt alternder Seelen unter einem veralteten Lehrer!... Einer Nation auf dem ganz ungeänderten Stamm ihrer Empfindungen eine neue Lehre und Denkart aufzwingen zu wollen, ohne daß sich jene mit dieser im mindesten mische, ist meistens unnütz, oft auch schädlich. Die Denkart eines Volkes ist die Blüte seiner Empfindungsweise; in diese muß man einfließen oder jene ist welkend.... Ein Volk mit Kenntnissen überschnellen und übereilen, die ihm nicht gehören, ist ebenso vernunftlos und unbarmherzig, als ihm die Augen ausstechen wollen und das ihm nötige Licht versagen. Es unzeitig verwirren, schwächen, aus seiner Bahn locken, seinen Charakter verderben, ist ebenso schändlich als schädlich. Wenig schmerzt in der Geschichte so sehr, als der Anblick ungebrauchter oder mißbrauchter, unzeitig verschwendeter Kräfte.“ Bei der fremden Form ist es eben nicht geblieben, wenn man auch bloß auf die formale Bildung ausging. Es ist nicht denkbar, daß man sich ungestraft länger mit Unwahrheit und Aufgeblasenheit beschäftigt. Wahrheitliebende Männer haben im Drang der Not und des Todes auch eingesehen, daß es z. B. ein ungeheures Unrecht war, einen Redner wie Demosthenes als Musterredner zu feiern. Bei Beloch (Bd. 3 S. 41) können wir lesen: „des Demosthenes Rede ist ein Meisterwerk ränkevoller, verleumderischer Kunst, trefflich berechnet, die Leidenschaften der großen Menge zu erregen, während die juristische Schwäche der Beweisführung sorgfältig verschleiert wird.“ Engelbert Drerup urteilt in seinem Kriegsbuch „Aus einer alten Advokatenrepublik“ (Paderborn,

Schöningh 1916 S. 101 f.“) „Als erstes Opfer muß in der deutschen Schule die Geschichtslüge Demosthenes fallen. Denn die formale Kunst des Redners, die ihm in den Advokaten- und Redeschulen des späteren schon römisch gewordenen Altertums den Ehrentitel eines Musterredners eintragen konnte, wiegt an pädagogischem Wert nicht der Unwert seiner ganzen Sinnes- und Denkart auf, die in ihrem selbstsüchtigen Übervölklertum (egoistischen Chauvinismus) und ihrer rücksichtslosen Parteiwut (skrupellosen Parteifanatismus), ihrer einträglichen Vielgeschäftigkeit und politischen Unzuverlässigkeit, ihrer rabulistischen Unwahrhaftigkeit und maßlosen Schmähsucht für die deutsche Jugend nichts weniger als ein leuchtendes Beispiel ist.“ Wer sich überzeugen will, wie stark die Taten der Griechen beispielsweise in den Perserkriegen aufgebauscht worden sind, der lese Delbrücks Geschichte der Kriegskunst, wo die unglaublichen Übertreibungen der griechischen Geschichtsschreiber auf das bescheidene Maß der Wirklichkeit zurückgeführt werden. Was gehen uns übrigens die römischen Mordprozesse und Ciceros armselig nachempfundene Greisenphilosophie an im Vergleich zu den erhabenen Lehren der griechischen Weisen! Wir haben gar keinen Grund, uns zurückzusehnen in eine Zeit, die wohl eine Kultur gehabt, aber keine, „die für uns Deutsche vorbildlich und nachahmenswert sein kann, in den Schoß einer Bürgerschaft, die im geistigen und sittlichen Elend lebte, von widerlichem Parteigezänk zerrissen war, aber nichts von idealer Größe an sich hatte.“ (Schumann). Der bedeutendste Altsprachler der Gegenwart Wilamowitz-Möllendorf verdammt deswegen das künstliche, falsche Licht und sagt: „Unsere Knaben haben ein Anrecht auf die Wahrheit. Die muß am Ende doch auch noch immer köstlicher sein als jeder schöne Wahn; denn den Wahn machen sich die Menschen, aber die Wahrheit ist Gottes.“

„Der zum Berufspolitiker gewordene Rechtsanwalt muß stärker und immer stärker auftragen, fährt Drerup fort. Ihn sichert das Gefühl, daß er ja für die ganzen Ungeheuerlichkeiten und Übertreibungen gar nicht verantwortlich ist.“ Die Vergleiche wohlberechtigter Natur ließen sich auch für deutsche Rechtsverhältnisse durchführen. Wieviele deutsche Staatsbürger, die Gebildeten eingeschlossen, verstehen denn den Inhalt der Gesetzesabschnitte des Bürgerlichen Gesetzbuches sofort und restlos? „Ein Gesetz, kann seine volkserzieherische Aufgabe viel besser erfüllen, wenn es auch durch seine Form, Verständlichkeit, Gediegenheit und künstlerische Gestaltung den Volksgenossen Achtung und Erfüllungsfreudigkeit einflößt, nicht als schwer-

verständliche Schreibstubenmühsal Befremden und Ablehnung erregt, sondern als Teil der lebenerweckenden Ordnung immer neu und frisch atmet und wärmt“ (Oberlandesgerichtsrat Rich. Deinhardt „Gesetzesarbeit.“)

Wenn aber die innere Wahrheit verkümmert, muß die äußere Form zum Krüppel werden. Hier liegen die Wurzeln der feigen Fremdwörterei, der Sprachentwelkung und Sprachverluderung. Ein Volk, das seine Sprache nicht versteht und achtet, das redet dann ohne Schamröte Küchenlatein, Apotheker- und Chemikergriechisch, Leierkastenitalienisch, Fürstenstallknechtfranzösisch, Zwischendeckenglisch, Gelehrten und Juristendeutsch. Wie kann es aber anders sein? Die Gelehrten der Berliner Akademie, allen voran der Welsch-Deutsche Röthe und der Griechisch-Deutsche Diele, rühmen sich ja des Fremdwörterreichtums als Zeichen deutscher Kultur und der berühmte Deutschkundler Sütterlin, der den Versuch gemacht hatte, endlich einmal eine deutsche Sprachlehre zu schreiben, mußte sich wider Willen in der neuesten Auflage zur doppelten Fachbezeichnung bequemen, damit die Gelehrten den Gelehrten verstehen. So hoch die deutsche Gelehrtenkultur an sich steht, so beschämend tief stand im allgemeinen bis jetzt das Verständnis fürs Volk und für eine echte Volkskultur. Der Wissensbetrieb um des Wissens willen hat die Deutschen nach dem Urteil von Dr. Strich zu einem Volk von Schreibern, Magistern, Antiquaren, Philologen gemacht. Er hat die Büchereien gefüllt — mit Büchern, die um ihrer selbst willen da sind — und die Menschen leer gelassen, den Stoff zum Himmel getürmt und den Geist getötet. Eine unselige Kluft zwischen Gelehrsamkeit und wahrer Bildung ist entstanden. Viele deutsche Gelehrten haben zwar ein ungeheures Sonderwissen, aber als Menschen sind sie klein und eng, für die große Masse kulturlos, viele tot.

Die Wissenschaftlehre den Menschen, wie er sich verwirkliche. „Dann werden die aufgehäuften Stoffmassen zerschmelzen wie der Schnee vor der Sonne und der befreite Geist wird auferstehen,“ um das deutsche Volk zu heilen und zu kräftigen für die Werke der Zukunft. Wohl geht der Deutsche unglücklich aus dem Kampf hervor, „aber was seinen Wert ausmacht, hat er nicht verloren. Deutsches Reich und deutsches Volk sind zweierlei Dinge. Die Majestät der Deutschen ruhte nie auf dem Haupte seiner Fürsten. Abgesondert von dem Politischen, hat der Deutsche sich einen eigenen Wert gegründet, und wenn auch das Kaiserreich unterginge (so schreibt Schiller 1801 nach dem Frieden von Lunéville), so bliebe die deut-

sche Würde unangefochten. Sie ist eine sittliche Größe, sie wohnt in der Kultur und im Charakter der Nation, der von ihren politischen Schicksalen unabhängig ist. Der Deutsche ist erwählt von dem Weltgeist, während des Zweikampfes an dem ewigen Bau der Menschenbildung zu arbeiten; nicht im Augenblick zu glänzen und seine Rolle zu spielen, sondern den großen Prozeß der Zeit zu gewinnen. Endlich muß die Sitte und die Vernunft siegen, die rohe Gewalt dem formenden Geist erliegen.“ So umschreibt der „heilige Mann,“ wie Hebbel Schiller nennt, die tiefste Aufgabe des Deutschen. Die Aufgabe nach dem Plan des Weltgeistes ist da und drückt sich in der nationalen Eigenart aus. Menschheitsarbeit durch Auswirkung der völkischen Bestimmtheit und Bedingtheit muß von jeder Partei geleistet werden; denn „es ist keine Nation geeigneter sich aus sich selbst zu entwickeln.“ Soll das Volk im Ganzen diese höchste Aufgabe erfüllen, so müssen wir bei der Lösung des deutschen Kulturauftrages endlich aufhören, die einen auf Kosten der anderen zu loben und zu erheben, die einen völkisch, die anderen volklos zu nennen. Wilhelm Stapel, der Herausgeber des „deutschen Volkstums,“ ruft mit Donnerworten in die sich parteipolitisch bekriegende jungdeutsche Welt: „Ich bin völkisch *und* sozialistisch. Ich *stehe* nicht rechts und nicht links, sondern ich *gehe*. Infolgedessen sehe ich immer wieder was Neues in der Welt. Völkisch ist kein parteipolitischer Begriff, ist auch etwas ganz anderes als „bürgerlich“ (als Schlagwort). Seht Euch die Gewerkschafter an, deren Eltern aus den Dörfern in die Großstadt gewandert sind oder die selbst noch in ihrer Jugend Kühe gehütet haben! Vor solchen überlegenen, willenskräftigen, herzenswarmen, mit organisatorischer Gestaltungskraft begabten deutschen Männern verschwindet so mancher bürgerliche Geldschrankbesitzer.“ Der Begriff völkisch ist kein politischer, eng begrenzter, sondern umfaßt alle, die zum deutschen Volk gehören, wenn sich aus der Pflege des deutschen Volkstums auch politische Forderungen ergeben, z. B. ein anständiges deutsches Bodenrecht, das endlich den unsittlichen römischen Eigentumsbegriff aus dem Verhältnis des Menschen zu seiner Scholle vertreibt; eine vernünftige auswärtige Politik, die nicht immer bloß für das Reich sorgt, sondern sich des ganzen deutschen Volkes, auch jener, die außerhalb der Reichsgrenzen wohnen, annimmt, wenn kein rein wirtschaftliches sondern ein menschlich-sittliches Verhältnis gefordert wird zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer. Völkisch gesinnt ist jeder, dem Wohl und Wehe des Volkes am Herzen liegt; jeder andere ist volklos und volkauf-

lösend und wenn er sich noch so laut als national gebärdet. Die echten Sozialisten haben die Bedeutung des Nationalen zum Besten der Menschheit erkannt. So ruft der Schweizer Hochschullehrer Robert Seidel seinen Genossen zu: „Eine Internationale ohne freie Nationen als Glieder, und eine Menschheit ohne freie Völker als Organe gibt es nicht und kann es nicht geben. Wer eine Internationale bauen will durch Zertrümmerung der Nationen, der will einen Tempel bauen, indem er zuerst die Säulen und Bausteine dazu in Stücke schlägt.“

Und der gegenwärtige preußische Kultusminister Hänisch legt ein begeistertes und begeisterndes Bekenntnis zur Volkstreue ab und erwartet von der neuen Schule einen neuen deutschen Menschen, der gleichweit entfernt ist vom weltfremden Träumer und vom selbstsüchtigen berechnenden, eiseskalten geldgierigen Geschäftsmenschen des Kriegsschiebertums, das wie ein Fluch die Menschheit zu verderben droht. Ein Hauptmittel der Besserung und Vorwärtsbewegung ist ihm ein richtiger Deutschunterricht, eine Pflege des eigenen Volkstums, das bisher auf den sogenannten höheren Lehranstalten so grundsätzlich und planmäßig vernachlässigt worden ist, eine Folge des alten deutschen Erbübels der Ausländerei, der würdelosen Undeutschheit in Sitte und Leben, Sinn und Streben. „Wir verlangen, sagt Hänisch als Vertreter der Sozialistenpartei, daß in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts auf allen Stufen des Schulwesens, das einheitlich zu gestalten ist, das Deutsche gestellt wird, die deutsche, unverfälschte, von Fremdwörtern freie, deutsche Sprache, die deutsche Literatur, die deutsche Geschichte, die deutsche Wirtschaft und Politik. Das alles im engsten Zusammenhang miteinander.“ Wo schon fremde Sprachen gelehrt werden, da nicht wie bisher die Sprache allein, als totes Gut, sondern Sprache, Geschichte, Kultur, Wirtschaft, Politik als ein einziges lebendiges großes Ganze. Hänisch ist sich der Wahrheit bewußt geworden. Großer Dünkel und allgemeine Begriffe sind immer auf dem Wege, das größte Unheil in der Welt anzurichten, insbesondere in der Form des un- und mißverstandenen Fremdwortes. „Der Deutsche haz das einheimische Gute stets zu nahe, zu bescheiden, mit zu nüchternen Augen angesehen und das Fremde, was weither war, mit schwärmerischen Blikken in sich aufgenommen. Daher die Überfremdung deutschen Wesens und Geistes mit ausländischem Schein.“ Dr. Rich. Jahnke verrät das Allheilmittel: Es muß ein Geschlecht erzogen werden, das in klarer Erkenntnis und mit festem Willen es ablehnt, sich seine deutsche Sprache verschandeln zu lassen, von wem es immer sei, das

schlecht geschriebene Bücher nicht lesen, verwelschte, unklare Reden nicht anhören mag.

Und warum konnte denn unser Volk an den Früchten der Kultur nicht teilnehmen? Nicht bloß, weil es nicht kaufkräftig genug war. Dr. Rich. Benz, der Wiederentdecker der alten deutschen Volksbücher, trifft den Nagel auf den Kopf: Die Teilnahme an unserm Kulturleben wird nur erkauft durch das Erlernen einer fremden Sprache, der Sprache der aus dem Süden stammenden Bildkunst mit der Sprachlehre ihrer Schönheits- und Richtigkeitsregeln. Nur die wenigsten haben Zeit und Geld, diese Fremdsprache gründlich zu lernen. H. Wölfflin, einer der bedeutendsten Kenner der Kunstgeschichte, erklärt die hohe Kunst des herrlichen, aber bürgerlich bescheidenen Albrecht Dürer als „Difficil berechnete Architektur mit exakt durchgeführten Proportionen der Gestalten, mit scharf akzentuierter, disparater, fast pedantisch geordneter und ins Detail gehender Gegenständlichkeit.“

Und das wagt er in einer deutschen Gesellschaft, in der Stadt des deutschen Malers schlechthin. Die englischen und französischen Gelehrten machen sich die Mühe, bedeutende Werke zweimal zu schreiben, einmal in der verwelschten Gelehrtensprache und einmal in der reinen, einfachen Volkssprache. Die deutschen Gelehrten sind im allgemeinen zu bequem oder von falschem Dünkel geleitet wie Prof. Scheler, der behauptet: Die deutsche Sprache hat einen organischen Bedarf nach Ergänzung durch Fremdwörter. Er gehört zu Röthe und Diele aus Berlin und ist längst fachmännisch gründlich widerlegt. Das deutsche Volk, das deutsche Steuern zahlt, kann aber von seinen Hochschullehrern verlangen, daß es ihnen Brot statt Steine reicht. Volkskulturpolitiker tun uns not, die fern von jedem Dünkel und jeder Engherzigkeit, den Gesundbrunnen der Eigenkultur aufschließen. Nur ein freies Volk, das einen heiligen Sinn für seine Kultur besitzt, wird Weltpolitik treiben können. Um eine wirklich allgemeine Bildung zu erlangen, bedarf es der Kenntnis einer gemeinsamen Sprache. „Nur noch ein einziges Band ist uns geblieben, das ist die Sprache, die ihr sonst verachtet. Nun müßt ihr sie als euer Einziges lieben.“ (Rückert.)

Die Entstellung und Verzerrung der Sprache ist fast zur babylonischen Verwirrung gediehen, wodurch sich schier unüberbrückbare Hindernisse zwischen Gelehrten und Ungelehrten, zwischen Gebildeten und Ungebildeten errichtet haben. Der Vorsitzende des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins, Dr. Otto Sarrazin, schreibt in einem Auf

ruf an alle Deutſchen: „Wir wollen nicht einzelne anklagen oder beſonders ſchwer Belaſtete an den Pranger ſtellen. Schuldig gemacht haben ſich alle — oben und unten. Deutſche Fürſtenhöfe in Süd und Nord waren Brutſtätten ärgerniserregender Ausländerei. Deutſche Gelehrte brachten es über ſich, die Fremdtümelei und Fremdwörterei wiſſenſchaftlich rechtfertigen zu wollen; ſie ſahen in unbegreiflicher Blindheit nicht, daß ſie der eigenen Mutterſprache in den Rücken fielen. Auch im deutſchen Handel und Gewerbe und überall ſonſt wurde noch allzu oft einer ſchmachvollen Franzöſelei und Engländerei gefrönt, die uns nichts eintrug als den Spott und die Verachtung der ganzen Welt. Und die kräftigſte Unterſtützung fand dieſe traurige Auslandvergötterung von jeher in einer Preſſe, die auch bei dem Tanz um das goldene Kalb ſtets den Reigen führt um die im eigenen Vaterland tatkräftig Henkersdienſte für Amerika und Frankreich leiſtet, indem ſie deutſche Sprache ſchändet und in ihrer Entwicklung hemmt, der deutſchen Schule hindernd und vernichtend in den Weg tritt, falls dieſe überhaupt ihre Pflicht erkannt und erfüllt hat.“

Möge jeder bei ſich Einkehr halten und fragen, in wiefern falſche Gewohnheit, Denkfaulheit, ſprachliche Ungelenkheit, Eitelkeit, innere Hohlheit, unwürdige Selbſtverleugnung tatſächlich die inneren Urſachen zum kläglichen Zuſammenbruch ſind.

Warum bekamen wir ſamt unſerer Sprache den Namen boche? Alphonſe P. war vier Jahre in Deutſchland Gefangener und wurde als Hauslehrer auf einem reichen Gutshof verwendet. Dabei hatte er Gelegenheit, fließend deutſch zu lernen und bei ſeiner Heimkehr ſeinen Landsleuten manches Sprachmuſter einer deutſchen „beſſeren“ Familie zu bieten. Einmal ſchrieb er wörtlich nieder (in einem franzöſiſchen Anfängerſeminar für Kulturgeſchichte: Das Souper (zwiſchen 7 und 8 Uhr abends) iſt regulärerweiſe weniger substantiell als das Dîner. Man diniert en famille (bei ſich) im Hôtel, an der table d'hôte oder an kleinen Tiſchen, in der Restauration, die manchmal nur Annex eines Delikateſſengeſchäftes iſt, bald à prix fixe, bald à la carte oder in einer Pension-enfin, man hat den embarras de richesse. Macht man eine Soupervisite, ſo nennt man das auswärts soupieren. Die Soupers in den Restaurationen ſind weniger teuer als die Diners. Ein Dienſtbote, oft die Bonne, legt die Couverts für eine Anzahl Perſonen im Eßzimmer auf; Tiſchtuch und Servietten müſſen immer propre ſein. Wenn alles komplett iſt, meldet die Bonne: Madame, es iſt serviert, oder:

Das Souper ist serviert, das soll heißen, man möge zu Tisch gehen. Findet eine Soirée statt, so engagiert man zuerst eine Dame. Bei uns sprach der Großpapa, ein Ex-Pastor, nach dem Souper ein Dankgebet, dies war in der Familie Tradition.

Dieser Tradition zu Liebe übernimmt man Formen mit falschem Inhalt und bringt zum Gelächter der welschen Welt Unsinn hervor. Wir müssen für Barbaren, rohe Menschen gehalten werden, wenn man uns im Ausland reden hört. Unsere Kleider hängen wir in die Garderobe, was in Frankreich Abort bedeutet. Das Couvert (-Tischgedeck) tragen wir auf dem Weg herum. Briefumschlag heißt eben enveloppe. Wir setzen uns aufs oder ins Bureau, also in oder auf den Schreibtisch oder Zahltisch, gewinnen Fett aus Cadavern, worunter man jenseits des Rheins ebenso gut Menschen- als Tierleichen verstehen kann. Unsere Kinder schließlich lassen wir von einer Bonne unterrichten, also von einem Spül- oder Stubenmädchen.

Wie oberflächlich übrigens die Fremdsprache sitzt, kann man besonders in den Grenzländern beobachten. Eine Elsässerin machte ihre Landsmännin auf das Glatteis aufmerksam: Attention, Attention, madame, Glatteis, Glatteis! Voilà! Pumps, do leit sie.“ Übrigens kann ein Schwede doch innerhalb der letzten 25 Jahre eine Wendung zum Besseren buchen. (Vergl. Zeitschr. d. deutschen Sprachvereins Dez. 1919). Unser Gepäck wird nicht revidiert, sondern durchsucht. Nach der Zollabfertigung (Zollrevision) wird es aufgegeben (expediert). Wir kaufen Fahrkarten statt Billets, gehen nach dem Bahnsteig (Perron) und steigen in das Raucherabteil (Rauchcoupé); der Bahnhofsvorsteher (Stationsvorsteher) gibt das Zeichen (Signal) zum Abfahren. Der Schaffner (Kondukteur) erscheint und locht oder knipst (koupiert) die Karten. Die Fahrgäste (Passagiere) hüllen sich in Überzieher und Mantel (Paletot) oder Reisedecke (Plaid). Des Schweden Begleiter nimmt sein Fernglas (Opernglas) hervor und frischt seine erdkundlichen und erdgeschichtlichen (geographischen und geologischen) Kenntnisse auf. Angesichts des gedeihenden Großgewerbes (der prosperierenden Industrie) läßt er sich in ein volkswirtschaftliches (nationalökonomisches) Gespräch ein. Da sich der Appetit (die Eßlust) meldet und er keine prinzipielle Antipathie (grundsätzliche Abneigung) gegen den modernen Komfort (Bequemlichkeit) hat, klärt er sich sofort bereit (parat), mich nach dem Speisewagen zu begleiten. Mit dem Fahrstuhl (Lift) werden wir nach dem dritten Stock (Etage) befördert (transportiert), wo wir nach vorne herau-

der unmittelbaren Erkenntnis der Wahrheit des waltenden Lebens im All; es gab religiöse Gebote, die aufsproßten aus dem Drang im Innern der Seele, den Funken des Geistes zu erfassen.“ Jetzt ist diese eisige Abgezogenheit zur Geltendmachung staatsgesetzlicher Gesichtspunkte in alle Lebensgebiete übergegangen und hat Öde, Starrheit, Form erzeugt, wo Mannigfaltigkeit, Lebensfrische, Reichtum des Gehalts beglücken sollte. Wir sind nicht nur am römischen Recht zugrunde gegangen, das Grund und Boden wie eine Ware behandelt, die man verschachern und verschieben kann; auch in sprachlicher Hinsicht haben uns die Römer verdorben. Herder, der berufenste Vertreter und Verteidiger eines „nordischen Humanismus,“ hat uns schon zugerufen: „Gewinnt der Ausdruck, weil die Sprache älter ist? So denken bloß die, die zweitausend Jahre zu spät geboren sind und auf eine allgemeine Wiederauflebung warten, um den Horaz uud Properz, ihre Lappen, aufweisen zu können. Gehe also in die Schule der Grammatiker hinein: eine Welt alternder Seelen unter einem veralteten Lehrer!... Einer Nation auf dem ganz ungeänderten Stamm ihrer Empfindungen eine neue Lehre und Denkart aufzwingen zu wollen, ohne daß sich jene mit dieser im mindesten mische, ist meistens unnütz, oft auch schädlich. Die Denkart eines Volkes ist die Blüte seiner Empfindungsweise; in diese muß man einfließen oder jene ist welkend.... Ein Volk mit Kenntnissen überschnellen und übereilen, die ihm nicht gehören, ist ebenso vernunftlos und unbarmherzig, als ihm die Augen ausstechen wollen und das ihm nötige Licht versagen. Es unzeitig verwirren, schwächen, aus seiner Bahn locken, seinen Charakter verderben, ist ebenso schändlich als schädlich. Wenig schmerzt in der Geschichte so sehr, als der Anblick ungebrauchter oder mißbrauchter, unzeitig verschwendeter Kräfte.“ Bei der fremden Form ist es eben nicht geblieben, wenn man auch bloß auf die formale Bildung ausging. Es ist nicht denkbar, daß man sich ungestraft länger mit Unwahrheit und Aufgeblasenheit beschäftigt. Wahrheitliebende Männer haben im Drang der Not und des Todes auch eingesehen, daß es z. B. ein ungeheures Unrecht war, einen Redner wie Demosthenes als Musterredner zu feiern. Bei Beloch (Bd. 3 S. 41) können wir lesen: „des Demosthenes Rede ist ein Meisterwerk ränkevoller, verleumderischer Kunst, trefflich berechnet, die Leidenschaften der großen Menge zu erregen, während die juristische Schwäche der Beweisführung sorgfältig verschleiert wird.“ Engelbert Drerup urteilt in seinem Kriegsbuch „Aus einer alten Advokatenrepublik“ (Paderborn,

Schöningh 1916 S. 101 f.“) „Als erstes Opfer muß in der deutschen Schule die Geschichtslüge Demosthenes fallen. Denn die formale Kunst des Redners, die ihm in den Advokaten- und Redeschulen des späteren schon römisch gewordenen Altertums den Ehrentitel eines Musterredners eintragen konnte, wiegt an pädagogischem Wert nicht der Unwert seiner ganzen Sinnes- und Denkart auf, die in ihrem selbstsüchtigen Übervölklertum (egoistischen Chauvinismus) und ihrer rücksichtslosen Parteiwut (skrupellosen Parteifanatismus), ihrer einträglichen Vielgeschäftigkeit und politischen Unzuverlässigkeit, ihrer rabulistischen Unwahrhaftigkeit und maßlosen Schmähsucht für die deutsche Jugend nichts weniger als ein leuchtendes Beispiel ist.“ Wer sich überzeugen will, wie stark die Taten der Griechen beispielsweise in den Perserkriegen aufgebauscht worden sind, der lese Delbrücks Geschichte der Kriegskunst, wo die unglaublichen Übertreibungen der griechischen Geschichtsschreiber auf das bescheidene Maß der Wirklichkeit zurückgeführt werden. Was gehen uns übrigens die römischen Mordprozesse und Ciceros armselig nachempfundene Greisenphilosophie an im Vergleich zu den erhabenen Lehren der griechischen Weisen! Wir haben gar keinen Grund, uns zurückzusehnen in eine Zeit, die wohl eine Kultur gehabt, aber keine, „die für uns Deutsche vorbildlich und nachahmenswert sein kann, in den Schoß einer Bürgerschaft, die im geistigen und sittlichen Elend lebte, von widerlichem Parteigezänk zerrissen war, aber nichts von idealer Größe an sich hatte.“ (Schumann). Der bedeutendste Altsprachler der Gegenwart Wilamowitz-Möllendorf verdammt deswegen das künstliche, falsche Licht und sagt: „Unsere Knaben haben ein Anrecht auf die Wahrheit. Die muß am Ende doch auch noch immer köstlicher sein als jeder schöne Wahn; denn den Wahn machen sich die Menschen, aber die Wahrheit ist Gottes.“

„Der zum Berufspolitiker gewordene Rechtsanwalt muß stärker und immer stärker auftragen, fährt Drerup fort. Ihn sichert das Gefühl, daß er ja für die ganzen Ungeheuerlichkeiten und Übertreibungen gar nicht verantwortlich ist.“ Die Vergleiche wohlberechtigter Natur ließen sich auch für deutsche Rechtsverhältnisse durchführen. Wieviele deutsche Staatsbürger, die Gebildeten eingeschlossen, verstehen denn den Inhalt der Gesetzesabschnitte des Bürgerlichen Gesetzbuches sofort und restlos? „Ein Gesetz, kann seine volkserzieherische Aufgabe viel besser erfüllen, wenn es auch durch seine Form, Verständlichkeit, Gediegenheit und künstlerische Gestaltung den Volksgenossen Achtung und Erfüllungsfreudigkeit einflößt, nicht als schwer-

Schlagwort ist das von der logischen Natur des Lateins. Wir wissen, daß Sprache ein rein psychologischer (seelischer) Vorgang ist — in einer Sprache so gut wie in einer andern. Man hat im Lateinischen genau so oft unlogisch geredet wie im Deutschen. Um Lessings willen kann man genau so von einer hervorragend logischen Natur der deutschen Sprache reden." Wilamowitz-Möllendorff aber, der tonangebende Berliner Altsprachler, behauptet: „Am Lateinischen und Französischen, den Sprachen der Regel, hat sich mancher Deutsche die Rede verdorben." Sütterlin hat erst jüngst wieder der logischen Grammatik den Todesstoß versetzt. Latein und Französisch sind immer im Bunde geblieben, den Geist der Deutschheit in der Sprache zu unterdrücken.

Die sog. Ecken und Härten der eigenen alten Sprachdenkmäler, die man nach dem Muster der romanischen Sprachen abzuschleifen glaubte, waren das Ursprüngliche, Eigenartige, Volksgemäße, das dem deutschgermanischen Sprachgebrauch Angemessene. Wer behauptet, daß die deutschgermanische Kultur zwar reich an Inhalt, aber arm an Form ist, der hat keine Ahnung vom Wesen, Leben und Weben seiner Muttersprache, die eine Ursprache ist. Tiefer und klarer als alle Sprachgelehrten hat dies der deutsche Weltweise Joh. Gottlieb Fichte gefühlt und erkannt: „Weit mehr werden die Menschen von der Sprache gebildet, denn die Sprache von den Menschen. ... Nicht eigentlich redet der Mensch, sondern in ihm redet die menschliche Natur und verkündiget sich andern seines Gleichen.... Die Sprache des Volkes ist notwendig, so wie sie ist und nicht eigentlich dieses Volk spricht seine Erkenntnis aus, sondern seine Erkenntnis selbst spricht sich aus diesem aus.... Der Deutsche redet (wenn er deutsch denkt und redet) eine bis zu ihrem ersten Ausströmen aus der Naturkraft lebendige Sprache, die übrigen germanischen Stämme eine nur auf der Oberfläche sich regende, in der Wurzel aber tote Sprache. Allein in diesen Umstand, in die Lebendigkeit und in den Tod setzen wir den Unterschied.... Zwischen Leben und Tod findet gar keine Vergleichung statt und das erste hat vor dem letzten unendlichen Wert; darum sind alle unmittelbaren Vergleichungen der deutschen und der neulateinischen Sprachen durchaus nichtig.

Beim Volke der lebendigen Sprache greift die Geistesbildung ein ins Leben; beim Gegenteile geht geistige Bildung und Leben jedes seinen Gang für sich fort." Deswegen ist bei den Deutschen das große Volk bildsam und die echten Volksbildner erproben ihre

Entdeckungen am Volke und wollen auf dieses einfließen. Noch viel Schönes und Gutes und Wahres können wir bei Fichte finden, das leider größtenteils wieder vergessen oder nie angeeignet wurden. Ein hohes Loblied stimmt er an auf die deutsche Dichtung. „Unter den Mitteln, das Denken, das im einzelnen Leben begonnen, in das allgemeine Leben einzuführen, ist das vorzüglichste die Dichtung. Schon der Denker, wie er seinen Gedanken in der Sprache bezeichnet, ist Dichter; falls er dies nicht ist, wird ihm schon beim ersten Gedanken die Sprache, und beim Versuch des zweiten das Denken selber ausgehen.... Nur eine lebendige Sprache kann eine solcher Dichtung haben; denn nur in ihr ist der sinnbildliche Kreis durch erschaffendes Denken zu erweitern und nur in ihr bleibt das schon Geschaffene lebendig und dem Einströmen verschwisterten Lebens offen. Eine solche Sprache führt in sich Vermögen unendlicher, ewig zu erfrischender und zu verjüngender Dichtung; denn jede Regung des lebendigen Denkens in ihr eröffnet eine neue Ader dichterischer Begeisterung. Eine tote Sprache kann in diesem höheren Sinn gar keine Dichtung haben.“

Eine Ursprache voll Urkraft und Urleben setzt auch die Annahme eines Urvolks voraus. Was Fichte in einzigartiger Gedankenverbindung zum Bewußtsein gebracht, das bestätigt sich in unsern Tagen herrlich. Hochschullehrer Schuchhardt, der Zeit seines Lebens in Europa gegraben und geschürft, hat im Verein mit Kossinna einwandfrei gefunden — vielleicht zum Entsetzen der ganzen gebildeten und gelehrten Welt, — daß unsere Vorfahren ein Urvolk waren, das zwischen Oder und Suidersee saß und an Ort und Stelle die ganze Entwicklung von der Stein- über die Kupfer- und Erzzeit zur Eisenzeit durchmachte, genau so wie die südlich des herzynischen Waldes wohnenden Urkelten. Sonach wäre die Weltgeschichte von Westen nach Osten und von Norden nach Süden gegangen. Auch durch die Sprachgeschichte beweist und erhärtet Schuchhardt seine Ansicht trotz Dr. Feist.

Wer glaubt, daß jener Bildung im allgemeinen, sprachliche Bildung im besondern besitzt, der zwei, drei oder vier fremde Sprachen nach bisher gebräuchlicher Lehrweise sich angeeignet hat, der ist auf dem Stand des 18. Jahrhunderts stehen geblieben. „Ob jemand weiß, daß anthropos Mensch heißt, dicere sagen, vite schnell, danaro Geld, oder ob er diese aus 4 Sprachen entnommenen Wörter nicht kennt, hat gar keinen Einfluß auf seine sprachliche Bildung. Auch wenn er imstande ist in jenen Sprachen geschriebene Werke zu

verstehen oder fehlerfrei zu übersetzen." Zur Sprachbildung gehört die geschichtliche Sprachlehre und Sprachvergleichung innerhalb der eigenen, der Muttersprache, also, wenn auch bescheidene, Kenntnisse im Gotischen, Alt-, Mittel- und Neuhochdeutschen. Hier zeigt sich in der Beschränkung der Meister. „Wir werden mit Erstaunen gewahr, wie tiefsinnig die Muttersprache für uns dichtet und denkt. Wir sehen, daß gleich- oder ähnlich lautende Worte, so sehr sie ihren Sinn gewandelt haben mögen, derselben Quelle entspringen und ursprünglich auch dieselbe Bedeutung hatten. Nirgends gibt es weniger Zufälle als in der Sprache, sofern sie noch folgerichtiger Ausdruck des Geistes ist" (Schrönghammer-Heimdal.) Jeder Name, jedes Wort ist der sinnfällige Ausdruck einer übersinnlichen Bedeutung. Der Geist oder das Geistige will sich fortgesetzt in der sinnlichen Welt verwirklichen. In diesem Sinn spreche ich vom gotischen oder deutschen Geist im Gegensatz zum römischen oder welschen Geist. „Wer einen Menschen von Jugend auf kennt, ihn heranwachsen und reifen sieht, der wird ihn, wenn er Mann geworden, ganz anders verstehen, als wer diese Entwicklung nicht mit ihm durchlebt hat, der bloß den fertigen Mann vor sich sieht." (Dr. Wasserzieher: Leben und Weben der Sprache.) „Kein wahrer Geistesadel läßt sich denken, der nicht fest auf der heimatlichen Scholle fußt. Das hindert den Geist ebenso wenig an der Ausbreitung, wie es die Eiche darin hindert. Diese einfache Wahrheit muß den Deutschen in Fleisch und Blut übergegangen sein, bevor ihr Verhältnis zu den andern Völkern würdig werden kann." (Ludwig Fulda). Denn Sprache ist Volk. Die Muttersprache dient in erster Linie dem Ausdruck des inneren Seins.

„Soll ich beten, danken, Geb ich meine Liebe kund,
meine seligsten Gedanken sprech ich wie der Mutter Mund."
„Nicht kann ich mich in Sklavenbande fügen,
Frei, wie der Sturmwind über Alpen weht,
Muß sich mein Laut im freien Raume wiegen,
Der würdiger das Würdigste erhöht"

(Leonhard v. Rothkirch-Panthon)

Einen dritten Preis hat Rudolf Craemer in Berlin-Steglitz mit nachstehendem Gedicht erlangt:

Lob der deutschen Sprache.

Wenn dich die Fremden schmähen,
So tun sie es aus Neid.

Sie können dich nicht verſtehen
In deiner Herrlichkeit.

Sie ſprechen tote Sprachen,
In Regeln eingezwängt.
Doch du biſt voller Leben,
Das jede Feſſel ſprengt!

Keine andre Sprache iſt dir gleich,
So tief und voll im Klang.
Und keine iſt wie du ſo reich
An Dichtung und Geſang.

Wie tönſt du ſtolz und hehr und hart
Im Lied der Nibelungen!
Klingſt wieder leiſe, weich und zart
Von Mörike geſungen....

Süß biſt du und berauſchend ſchwer
Im Triſtanlied erklungen.
Rauſchſt meeresgleich und lächelſt ſehr
Von Goethe ſanft bezwungen!

Wirf ab die fremden Flitter!
Sie haben dich entſtellt.
Sei ſtolz auf deine Schönheit,
Dann ſtaunt die ganze Welt!

Und wärſt du nicht die Schönſte
Der ganzen Erde hier,
Du biſt die Mutterſprache, —
Drum huldigen wir dir!

„An unſere Sprache“ v. Felix Dahn.

Wohl ſchmückt dich, Mutter reich an Schöne,
So manchen Liedes Ehrenpreis,
Und deine ſangeskund'gen Söhne
Wetteifern dir zu Lob und Preis.

Sie geht mit uns im Zug der Heere,
Sie geht mit uns im Wanderzelt
Und bauet jenſeits blauer Meere
Uns eine neue deutſche Welt.

Leider war bei vielen Auswanderern die Sprache noch nicht Wesen des Menschen selbst. Er hatte sich verloren, bevor er dessen recht bewußt geworden. Die tausend Notwendigkeiten einer oberflächlichen, übertünchten Bildung waren bald überflüssig; was er mitbekam, war eine tote Kulturlast, die er bei bester Gelegenheit über Bord warf. Wie können die neuen Schößlinge in fremder Welt geraten, wenn die Alten mit halbem Herzen an der alten Heimat hingen! „Die hagern Kinder mit den blassen, fahlen Gesichtern, mit den vergißmeinnichtblauen Augen und den strohgelben, spießigen Haaren fielen mir besonders auf,“ erzählt ein unglücklicher, aber gemüt- und geistvoller Kaiser von Mexiko, „und erinnerten mich lebhaft an die Nachkommenschaft unserer deutschen Dörfer.“

Ich ging auf zwei größere Knaben zu und sprach sie auf Deutsch an; scheu blickten sie zu mir auf und konnten mir nicht antworten; den eigenen deutschen Namen brachten sie nur mit Mühe verstümmelt hervor. Es waren Kinder deutscher Auswanderer „die mit ihren eigenen Eltern nicht mehr die Muttersprache reden konnten.“ Dürfen wir uns wundern, wenn die Deutschen im Auslande infolge dieser würdelosen, fast naturwidrigen Selbstentäußerung lange vor dem Weltkrieg herabsanken zu einem Hausdiener- und Hanswurstен-, ja Zigeunerdasein. Falls ja noch einige deutsche Worte gewechselt werden, ist der Laut müd und matt, dumpf und traurig, wie wenn im Innern ein Wurm nagte und eine unstillbare Sehnsucht die Seele verzehrte.

Solche Deutsche, diese Deutsche, die auszogen und ihr Volkstum so bald und so völlig vergaßen, konnten nicht beitragen, den Weltgeist zu befreien und zu erneuern nach dem Vorbild Goethes. Denn nur geistig, seelisch, nicht politisch dürfen wir Geibels Satz deuten: „Am deutschen Wesen soll die Welt genesen.“ In seinem Faust zeigt uns Goethe die Entwicklung des Menschen aus dem enggebundenen und stofflich begrenzten Naturdasein zum strebenden Geist, der in den Weltzusammenhang hineingestellt, Welt und Menschheit beherrscht, indem er sich selbst überwindet. „Das Unzugängliche, hier wird's Erreichnis. Das Unbeschreibliche, hier ist's getan.“

Goethes Weltanschauung gibt uns die Lösung von dem Wesen des Deutschtums überhaupt. „Alle Richtungen und Gesinnungen der Erdenvölker leben in uns und immer gilt es, ihren Wettstreit und Weltstreit in uns auszukämpfen, auszusöhnen. Darum sind wir Weltbürger und denken und arbeiten wir immer für die Welt. Die deutsche Volkheit wächst aus dem Weltdenken. Sie ist keine Be-

schränktheit und Einseitigkeit wie die englische oder französische. Sie ist nie Ruhe und Rast und Zustand, sondern ein Weg“ (Seger.) Die Deutung von der Weltweite der deutschen Seele steht nicht im Widerspruch zur andern Aufgabe, die Stammesseele der Heimaterde zu hegen und zu pflegen. Denn derselbe Goethe, der die Welt in seinem Geiste umspannte, sodaß seine Anschauung eine wirkliche Weltanschauung darstellt, gesteht in seinem Alter Eckermann gegenüber: „Für eine Nation ist nur das gut, was aus ihrem eigenen Kern und ihrem eigenen allgemeinen Bedürfnis hervorgegangen, ohne Nachäffung einer andern. Denn was dem einen Volk auf einer gewissen Altersstufe eine wohltätige Nahrung sein kann, erweist sich für ein anderes als ein Gift. Alle Versuche, irgend eine ausländische Neuerung einzuführen, wozu das Bedürfnis nicht im tiefen Kern der eigenen Nation wurzelt, sind daher töricht und alle ohne Erfolg. Denn sie sind ohne Gott, der sich von solchen Pfuschereien zurückhält. Ist aber ein wirkliches Bedürfnis zu einer großen Reform in einem Volke vorhanden, so ist Gott mit ihm und sie gelingt“ Goethe hat recht. Die deutsche Kultur ist eine innerlich seelische, strebt nach Wahrhaftigkeit, achtet die Persönlichkeit auch des niedrigsten Menschen. Aus diesem Grund lehne ich eine Beeinflussung von außen ab. Wer die Welt umgestalten will, darf sie nicht von außen pressen, muß sie von innen fassen. Der deutsche Geist hat immer gesiegt, wenn er das Schwergewicht in das Erlebnis der Seele verlegt hat. In der Heimat quellen die Bronnen deutscher Kraft noch unbesiegt. Viel zulange waren die Hofstädte alles und die Landstädte und die Gaue fern von der Hofhaltung minderwertig. (Prof. Dr. Brenner). Diese Besinnung auf Stammeskraft und Stammeseigenart darf aber nichts zu tun haben mit politischer Sondertümelei und zerstörendem Parteihader, der ohnedies bis zum Mark der Volksseele durchgedrungen. Da aber und nur da, „wo die Begeisterung für einen großen Gedanken *das Volk* erregte und die erstarrten Kräfte ins Fließen brachte, geschehen Taten, die groß und leuchtend sind.“ (Herm. Grimm). Doch die Sprache darf nicht allein auf der Zunge liegen. „Ein mannhaftes Wort, in das die Persönlichkeit gesetzt wird, ist eine Tat. Und eine starke, zielbewußte Tat ist die wirksamste Sprache.“ (Rosegger). Die deutsche Sprache bekomme wieder rote Wangen, wie der gute, ehrliche, wackere Bauer von *früher*, nicht von heut, der Mann sei ein Wort und das Wort ein Mann! Der deutsche Geist hat dann nicht vollendet, wenn er aus seinen Wesenswurzeln heraus Neues schaffen wird. In die-

ſer Hoffnung rufe ich dem deutſchen Geiſt zu, der ſich, unterſtützt von einem brüderlichen Wirtſchafts- und einem gerechten Rechtsleben, in voller Freiheit entfalten möge: Erwache! Europa braucht dich! Du birgſt etwas in den Seelen deiner Angehörigen, das die andern nicht beſitzen. Das muß zur Geburt kommen, damit die alte Verworrenheit, die in Aſien lauert, den leeren Raum nicht erfülle und die europäiſche Kultur wegfege. Dort ſammeln ſich bereits die Maſſen wie zur Zeit Tſingiskans, heraus mit der geiſtigen Waffe der Aufklärung im Dienſte des hoffenden und harrenden Volksganzen im Auftrag der Kultur, die über Parteien und Bekenntniſſen nach Klarheit ſtrebt, nach Wahrheit ringt. (Ludwig Polzer).

Deutſcher Geiſt erwache! Glauben wir an die Macht der deutſchen Sprache und derer, die ſie reden!

„Im Sturmgebraus des hoch aufgepeitſchten Seelenmeeres da wird das deutſche Hoffen ſtark.

In Erdennot, da lernt das deutſche Wollen bauen.

In ſeiner eiſigen Vereinſamung, da wird die alle Menſchen umſpannende Liebe groß.

So ausgerüſtet mit Weisheit, Hoffen und Stärke, d. h. Liebe, ſteht er da, der Deutſche, und ſtellt alles in den Dienſt Europas zum eigenen Heile und zu dem der ganzen Menſchheit.“

3. Abschnitt.

Humanistische Bildung in der deutschen Schule.

„In der Hand des zünftigen Philologen wird immer alles zur philologischen Materie werden.“ (Graf: Los vom Philologismus! S. 26.) Dr. Graf denkt dabei in erster Linie an den falschen Unterrichtsbetrieb in den alten Sprachen. Leider hat sich dieser von der Gelehrtenschule auch auf die Lehrweise im muttersprachlichen Unterricht vererbt. Mit Schrecken und Entsetzen denke ich an die Schinderei im sog. Grammatik- und Literaturgeschichtsunterricht zurück. Einer falsch verstandenen logisch formalen Bildung zu Liebe, bestand der gesamte Deutschunterricht in philologischen Quälereien. Von Ästhetik und Philosophie, die bei richtiger Vertiefung an jedem Kunstwerk erkannt und zur Veredelung eigenen Geschmacks und eigener Lebensweisheit angewandt werden kann, bekamen wir keine Vorstellung. Der Buchstabendrill tötete den Geist. Mit Ekel wand man sich ab von dem, was einem das Heiligste im Bildungsleben hätte sein sollen. Spät erst und auf dornigen Umwegen kam man zur Erkenntnis, daß unsere Dichter, Denker und Künstler uns jenen göttlichen Plan offenbaren, „in dem das Eigentümliche unseres Ichs, die prätendierte Freiheit unseres Willens mit dem notwendigen Gang des Ganzen zusammenstößt.“ (Goethe.) Denn „die Mannigfaltigkeit der Charaktere und Psychologien ist die Fundgrube der Natur; hier allein schlägt die Wünschelrute des Genies an. Sie allein bestimmt die unendliche Mannigfaltigkeit der Handlungen und Begebenheiten der Welt“ (Stein, Gesch. der Ästhetik.) Nicht spitzfindeln, nicht empfindeln, nicht genießen, sondern handeln ist die Seele der Welt. Dadurch allein werden wir Gott ähnlich, der unaufhörlich handelt und sich an seinen Werken ergötzt. „Die in uns handelnde Kraft ist unser Geist, unser höchster Anteil.... Diese Kraft ruht nicht eher, läßt nicht eher ab zu wirken, bis sie uns Freiheit um uns her verschafft hat.“ Mit Hilfe der Weltweisheit kamen unsere Größten ins Reich der Wahrheit, Freiheit und Schönheit.

Schiller sei für uns ein Schulbeispiel. Seine Philosophie geht hervor aus dem Bedürfnis nach Liebe und Freundschaft. Dadurch,

daß er diese Gefühle zu Ideen gestaltet, ist seine Dichtung so reich an Sinnbildern, Gleichnissen geworden. Den Realismus, den ihm die Akademie durch das Studium der Heilkunde und der aufgezwungenen Moralphilosophie gebracht, überwand er frühzeitig und rang sich durch zum Edelgeist, zur schönen Seele. Dabei knüpfte er an Shaftesburys Begriff „der Vollkommenheit" an. Der menschliche Geist ist in vollkommener Ausübung seiner Kraft an die körperliche Natur gebunden. Aber das Körperliche treibt den Menschen zur Kultur, der Geist ermöglicht die Vollkommenheit. (Rede über die Tugend auf der Akademie.) Quelle der wahrhaften Güte ist die Liebe, die durch Weisheit geleitet wird. Tugend ist das harmonische Band zwischen Liebe und Weisheit. Nach Shaftesbury stellt die ganze Welt eine Offenbarung der Gottesliebe dar. Alles ist durch Harmonie zusammengebunden. (Schillers Jugendgedichte.) Die Liebe hält selbst die Planeten zusammen und belebt jedes Stäubchen in der Natur. Der Tod ist höchstes Weltgesetz.

Außer Shaftesbury bekommt Rousseau einen bedeutenden Einfluß auf Schiller. Die Liebe kann sich in der Welt nicht verwirklichen, weil Lehren und Gesetze und Vorurteile entgegenstehen. Deswegen wird der Kampf allem erklärt, was die reine Liebe verhindert.

So werden die „Räuber" zu einem großartigen philosophischen Trauerspiel. Die einzelnen Gestalten sind Sinnbilder für die höchsten Weltgesetze. In Franz und Karl treten Pole der gesamten Menschheit einander gegenüber.

Franz ist das Symbol des Bösen, Karl das Ideal der Liebe. In Schuld gerät jener aus dem Trieb zum Bösen, dieser aus dem Trieb zum Guten. Franz leugnet jede Sittlichkeit, Karls Herz schlägt für die ganze Menschheit. Getragen von der Überzeugung, daß nur die Freiheit, nicht das Gesetz große Männer mache, verzweifelt er an der Menschheit und wird zum erhabenen Verbrecher. Nur weil er zur Erkenntnis gekommen, daß die Menschheit in Unnatur gesunken ist, will er Rache an dieser nehmen. So wird er Räuber aus Sehnsucht nach der unverfälschten Natur. Doch die sittliche Weltordnung stellt sich von selbst her. Franz geht zugrunde, weil er an Gott und an ein Gericht glauben muß. Karl büßt freiwillig seine Schuld, indem er sich dem Gesetz unterwirft. Immer waren es die dichterischen Bestandteile der Philosophie, welche Schiller anzogen. Vieles, das als Bild und Idee für uns keinerlei Bedeutung besitzt, gewinnt diese unmittelbar sobald es als seiend, also

als wirklich vorgestellt wird. Schiller wollte das Ideal der Sehnsucht nach Einheit zwischen Kunst und Wissenschaft erfüllen.

Durch Verbindung von Shaftesbury und Rousseau erhebt Schiller in den „Räubern“ die Bruderfeindschaft, den Bruderkampf zur philosophischen Allgemeinheit. Brüder sollen die Menschen wieder werden. Auch Miltons „Verlorenes Paradies,“ in dem der Kampf zwischen „Teufeln und Engeln“ dargestellt wird, mag Schillers Gedankengang beeinflußt haben. Ebenso entstand „Fiesko“ unter Rousseaus Einwirkung. Schiller-Fiesko lehnt sich gegen den Despotismus auf. Wieder kämpft er für die allgemeine Menschenliebe, gegen die gesellschaftlichen Einrichtungen der Neuzeit, die den Menschen vergewaltigte und selbstischen Trieben aufopferte. Doch nur große Menschen sind berufen, das Hochziel von Freiheit und Liebe heraufzuführen. Schon am Ziel, erwacht Fieskos böser Dämon und wird dem Ideal der Menschenrepublik untreu. Deswegen muß er untergehen. Liebe und Herrschaft stehen einander gegenüber. Fiesko tötet sein Weib auf dem Weg zum Thron.

In „Kabale und Liebe“ begegnen wir dem engen bürgerlichen Leben. Hier äußern sich die Ideale in der einfachen Liebe zwischen Mann und Weib. Damit spricht sich Schillers eigne Philosophie aus. Gott hat die Natur zum Glück des Menschen geschaffen, die Natur selbst ist es, welche Mann und Weib für sich bestimmt. Die Liebe ist ein Naturgesetz, dem die sog. Konvention, die gesellschaftliche Überlieferung, entgegensteht, vor allem der Unterschied des Standes. Es gilt die Gleichung Liebe = Natur, Kabale = Unnatur. Der Kampf soll für das Urrecht geführt werden. Unwillkürlich werden wir an die Theosophie des Julius erinnert in den philosophischen Briefen zwischen Raffael und Julius. Zur Philosophie Shaftesburys kommt noch Spinozas Anschauung.

Die Theosophie beginnt mit dem höchsten Gedanken des Weltalls. 1. Abschnitt „die Welt und das denkende Wesen.“ Das All ist ein Gedanke Gottes, die Welt ein Kunstwerk, Gott ein Künstler. Durch Liebe wird alles zusammengehalten. In allem muß der Mensch ein Lebendiges erkennen. In den Göttern Griechenlands hat diese Philosophie eine schöne Form angenommen. Alles muß in der Welt sinnbildlich (symbolisch) genommen werden. 2. Abschnitt „Idee.“ Die Anschauung vom Guten, Schönen und Wahren macht den Menschen selbst gut, wahr und schön. Alle Geister werden deswegen von der Vollkommenheit angezogen, worin das Glück begründet ist. Der Mensch sehnt sich, alle Geister glücklich zu machen; denn das Glück

der Geister ist sein eigen Glück. In der Natur besteht daher der Grundsatz, Glück zu verbreiten. 3. Abschnitt „Liebe.“ Die Liebe erstreckt sich nicht bloß auf die Geister, sondern auf die gesamte Natur. Dadurch, daß der Mensch mit jedem Baum, jeder Pflanze, jedem Stein empfindet, kann er die ganze Welt umfassen. Bewußt kämpft Schiller gegen jene Philosophie, die als Grundsatz des menschlichen Handelns den Eigennutz und die Selbstsucht bezeichnet. Die stärkste Ausdrucksform der Liebe ist die Aufopferung. Hierüber handelt der 4. Abschnitt. Selbst die Hoffnung auf das Jenseits wäre noch Egoismus. So opfert sich Marquis Posa für die ganze Menschheit auf. Im letzten Abschnitt enthüllt sich das Wesen Gottes, in dem alle Vollkommenheiten vereinigt sind. Gott und die Natur sind gleich groß (Vergleich mit Prisma.) Die Anziehung der Geister ins Unendliche fortgesetzt durch Liebe, muß Gott ergeben. Die Liebe ist also die Stufenleiter, auf der wir zu Gott emporsteigen.

„Don Carlos“ bedeutet schon eine Überwindung dieser Philosophie. Hier erscheint der Glaube an die Menschheit und an die Geschichte der Menschheit. Den Rousseauschen Weltschmerz der Jugendzeit hat Schiller damit überwunden. Denn jener glaubte an keinen Fortschritt durch die Kultur. Der Weg ging von Rousseau zu Montesquieu. Dieser hat in der Geschichte eine Entwicklung gesehen zu dem besten Zustand, in den die Menschheit gelangen kann. In Don Carlos herrscht nicht ein bloßer Kampf gegen die bestehenden Zustände. Gleichzeitig wird die Möglichkeit anerkannt, daß sich die Menschheit durch die Kultur zur Höhe des Ideals emporringen kann: Allgemeine Liebe, allgemeine Freundschaft, Idee der allgemeinen Menschheit. Posa schwebt die Humanität vor, gerichtet auf das Weltbürgertum. Eine Menschenrepublik soll gegründet werden. Zu diesem Zweck soll Flandern durch Carlos befreit werden. Schillers Freundschaft mit Körner wird ihm zum allgemeinen Gesetz. Dem Gedanken der allgemeinen Liebe wird alle persönliche Liebe geopfert. Der Widerstreit zwischen Liebe und Eigennutz scheidet die Menschheit in zwei unvereinbare Hälften. Im König regt sich ein letzter Rest von Menschlichkeit, eine Sehnsucht nach dem Menschen. Durch die Lehre von der Hinopferung von Liebe und Freundschaft für den höchsten allgemeinen Zweck, für die Idee der Menschheit, ist Schiller zu einem Hochziel für die Zukunft gekommen. Verwirklicht sollte diese Anschauung durch die Kunst werden.

In seiner „Schaubühne“ faßte er ja die Kunst als Schwester der Moral und der Religion auf. Die Kunst ist imstande, die Be-

griffe zu klären. Die „Künstler“ versöhnten sich mit der Gegenwart wie mit der Zukunft. Durch ihre Bildung zur Sittlichkeit ist die Kunst die Erzieherin der Menschheit. Die Wahrheit steht dieser als Schönheit vor Augen. Die Kunst ist eine Stufe in der ganzen Menschheitentwicklung. Wieland ist die Kunst freilich Selbstzweck. Vergleiche das Gespräch Schillers mit Körner hierüber! Die Wahrheit soll sich weiter entwickeln, soll vom Kunstwerk geadelt werden. Dichtung und Philosophie stehen also in engster Beziehung, ebenso wie Kunst und Wissenschaft unter der Idee der Kultur. Ihre Vereinigung wäre das Ziel der Kultur und bedeutete die vollendete Freiheit des Menschen, der sich über die Naturnotwendigkeit erhebt und sich selbst die Gesetze seines Handelns gibt. Dieser Gedanke hat Schiller für die Kantische Philosophie vorbereitet. Denn aus Kant hat er nichts anderes herausgelesen als die Idee der Freiheit, selbst aus der Erkenntniskritik. Die Natur steht unter dem Gesetz des Verstandes. Neben der allgemeinen Idee der Freiheit steht der Gedanke der Pflichterfüllung. „Freigeister der Leidenschaft“, „Reaktion.“ Es ist dem Menschen nicht möglich, gleichzeitig das Sittengesetz zu fühlen uud auch glücklich zu sein. Denn das Sittengesetz unterdrückt das natürliche Glück des Menschen. Dieser Kantische Gedanke findet sich ja schon in Don Carlos. Der Marquis ist doch Schiller. Hauptfrage: Wie ist die Einheit einer Kultur möglich? Durch Körner wird Kant dem Dichter näher gebracht. Vergleich die Theosophie, wo Julius siegt! Auch der Prinz im „Geisterseher“ stellt sich gegen die teleologische Einrichtung der Natur. Schiller will die natürliche Empfindung mit den Begriffen der Pflicht in Übereinstimmung bringen, was ihm mit Hilfe Kants gelungen ist. Auf Kants Geschichtsphilosophie wurde unser Dichter durch Montesquieu vorbereitet, der ja selbst Kant beeinflußt hatte. „Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht.“ Die Natur muß alle Anlagen zur Entwicklung bringen. Die Geschichte ist nichts anderes als die Ausbildung der Vernunft. Ebenso machte die „mutmaßliche Menschengeschichte“ auf Schiller tiefen Eindruck.

Deutlich verspüren wir die Wirkung bei seiner Antrittsrede. Man studiert Geschichte, um in ihr jene Entwicklung der Menschheit zu begreifen, wo der Einzelne seine Freiheit aufopfert. Von Natur aus war Schiller durchaus ein Ideenmensch. Durch seine Geschichtsstudien wurde sein Sinn auf die Wirklichkeit der Dinge gerichtet, was seinen Gedichten zugute kommt. 1790 sagte er in seiner Vorlesung über das Tragische, daß er selbst mit seinem dramatischen

Schaffen nie ruhen würde, bis er seine dunkle Ahnung verwirklicht hätte. Hierin können wir die Grundlage zum Wallenstein finden. 1792 faßt Schiller den Entschluß, Kants Philosophie nicht eher zu verlassen, bis er sie ergründet hätte und koste es drei Jahre. Im Aufsatz „über den Grund des Vergnügens an tragischen Gegenständen" bemerken wir noch kein tiefes Eindringen in Kant. Zweck der Natur ist das Glück und das Vergnügen des Menschen. Da wandelt er noch in Herders Spuren. Kant hat gegen diese Anschauung angekämpft. Nach ihm ist der Zweck des Menschen Sittlichkeit, Kulturentwicklung. Die moralische ist die höchste Zweckmäßigkeit, wie sie sich im Trauerspiel offenbart. Die niedere Pflicht muß der höchsten aufgeopfert werden. Denselben Grundgedanken finden wir im Aufsatz „Über die tragische Kunst." Schiller weist die Lehre des Notleidens, das Lust erweckt, (erörtert von Mendelssohn, Nikolai, Lessing) zurück. Denn alles Große widerstreitet diesem Grundsatz. Erst nach diesem Aufsatz folgt die volle Entscheidung für Kant. Mit ihm erstrebt Schiller die Entwicklung der Menschheit zu einer Gesellschaft, wo die Freiheit durch Recht und Gesetz geschützt ist. Erst der Mensch als handelndes und wollendes Wesen verwirklicht die Idee der Freiheit. Diese finden wir in seiner Ästhetik wieder als Maß des Guten und Wahren nach einem Gesetz. Das Schöne befriedigt uns lediglich in der reinen Anschauung. Alles Interesse geht unter. Wir freuen uns des Schönen, weil es da ist. Es bringt Sinnlichkeit und Verstand in Harmonie. Über den objektiven Charakter des Schönen können wir nichts aussagen. Hier trachtet Schiller Kant zu überwinden. In den Vorlesungen zu Jena 1792/93 ist der Begriff geklärt als das Schöne der Freiheit in der Erscheinung. Das Schöne ist ein Ding, das sich selbst das Gesetz gegeben hat. Also ist Schönheit Grundsatz der menschlichen Sittlichkeit. „Bestimme Dich aus dir selbst!" In dem Gedicht „Über Anmut und Würde„ ist Kants Strenge (Rigorismus) gemildert. Nach Kant ist eine Handlung nur sittlich, wenn sie gegen die Natur des Menschen, gegen die Neigung und den Trieb des Menschen erfolgt. „Tugend ist Neigung zur Pflicht. Der Mensch soll seiner Vernunft mit Freude gehorchen." Schiller aber will die Sittlichkeit mit der Freiheit zur Versöhnung bringen, will das Ethische ins Ästhetische hinüberretten.

Das Ethische soll wirklich erscheinen, in der Form dargestellt werden können. Natur und Sittlichkeit, Vernunft und Sinnlichkeit sind dann eins. Eine schöne Seele ist jene, die die Harmonie von Natur und Vernunft in sich vollzogen hat. In der Anmut offenbart

sich das vollendete Menschentum. Im Zustand des Leidens, der Erregtheit wird die Anmut zur Würde. Würde ist der Ausdruck einer erhabenen Seele. Würde und Anmut verwirklichen die ideale Menschheit, wie sie in Griechenland, dem Lande der Einheit von Dichtkunst und Philosophie, bestanden haben soll. Von der Göttersage ausgehend, wo Philosophie und Poesie eins waren, strebt er nach Wiedergeburt dieser Einheit in der neuen Kultur. (Vergl. Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen!) Die Bekanntschaft Schillers mit Goethe, Fichte, Wilh. Humboldt (1794) war ebenso erfolgreich für Vertiefung seiner Anschauung als anregend für sein dichterisches Schaffen. Auch Helmsterhoise (Über das goldene Zeitalter) darf nicht vergessen werden. So umfaßt Schillers neues Kulturziel die Ausbildung der Menschheit zur reinen Ganzheit (Totalität) d. h. aller Kräfte, die überhaupt im Menschen liegen. Das wäre die Hauptaufgabe des Zukunftsstaates, im letzten Grund also ein ästhetisches Ideal. Die Freiheit des Menschen müßte wirklich zur Erscheinung kommen. Der Ausgang war die französische Revolution, die ja nach dem Gesetz der Vernunft eine Gesellschaft einrichten wollte. Deswegen wurde unsern Dichtern ja auch von der Nationalversammlung das französische Ehrenbürgerrecht verliehen. (Monsieur Gille publiciste.) Ob er alle Hoffnung aufgab, als er schrieb „Vor dem Sklaven, welcher die Kette bricht, vor dem freien Manne erzittre nicht!" Bei der Erziehung zur Kultur unterscheidet er Stoff- und Formtrieb. Jener ist auf das Umfassen der Natur gerichtet, dieser erzieht zum Kunstwesen. Der Stoff soll Form, die Natur Freiheit werden. Der Spieltrieb bildet die Ursache zu Stoff- und Formtrieb. Durch Äußerung dieser Triebe tritt die Gesamtheit der Menschenkräfte in Bewegung. So wird Schillers Philosophie zur Lebensphilosophie im besonderen, zur Kulturphilosophie im allgemeinen. In der Zukunft muß Kunst zur Wirklichkeit, der Staat zur Kunst werden. In den „Künstlern" löst er die Aufgabe.

Sein Werk „Über naive und sentimentale Dichtung ist im Grunde eine Vereinigung von Rousseau und Kant. Der Weg der Geschichte ist der Weg der Natur zur Freiheit. Ursprünglich ist der Mensch mit der Natur einheitlich gewesen. Im Laufe der Kultur hat er sich von der Natur entfernt. Der Dichter hat sie bewahrt und befriedigt des Menschen Sehnsucht nach dem Verlust durch seine Kunstschöpfung. Das Wesen des Genies ist denn auch natürliche Begabung. Dieses kann sich keinen Regeln unterwerfen. Je nachdem er die Natur darstellt, ist er naiv oder sentimental. Daraus ergeben

sich die einzelnen Dichtungsarten. Goethe ist ein naiver, Schiller ein sentimaler Dichter. Natürlich deckt sich diese Unterscheidung nicht mit den Begriffen antik und modern. Wer sich der Naturnotwendigkeit unterwirft, ist Realist. Der Idealist betrachtet die Dinge im Verhältnis zur Idee. Goethe und Humboldt bringen den Philosophen zur Dichtkunst zurück (Ballade, Trauerspiel, Briefwechsel zwischen Schiller und Humboldt). Um der Dichtung willen hat Schiller philosophiert. (Verschleiertes Bild zu Sais, Macht des Gesangs, Teilung der Erde, Ideal und Leben, Briefe über ästhetische Erziehung.) Das Leben steht dem Ideal immer entgegen. Nur durch das Schöne und das Erhabene können die Schwierigkeiten überwunden werden. Der Mensch muß eine schöne Seele werden, der aus seiner Neigung heraus das Gesetz der Pflicht anerkennt.

Die griechischen Götter bedeuten ihm jene geschilderte Einheit. (Klage der Ceres, Eleusisches Fest). Im „Spaziergang“ ist der Gedanke reine Poesie geworden. Der Weg geht von der ursprünglichen Natur über die Kultur zur höheren Natur. Das ist eben der Weg der geschichtlichen Entwicklung der Menschheit. Zur Verdeutlichung dienen alle philosophischen Gedichte bis zur klaren Spruchdichtung.

Der Plan zum Wallenstein geht in die erste Zeit der Beschäftigung mit der Philosophie zurück. Im Hauptbilde ist der Realismus d. h. der Glaube an die Notwendigkeit des Geschehens innerhalb der gesamten Natur bis zur Weltanschauung, ja bis zur Mystik (Sternenglaube) gesteigert. Dieser Glaube an die eherne Notwendigkeit ist der Grund seines Verderbens. Tragisch wirkt der Gedanke, daß das ganze auf Zweck gerichtete Handeln keinen „Erfolg“ hat. Zur vollen Erklärung der Tragik muß daneben der Idealist Max treten. Max, die schöne Seele, läßt sich durch den Zweck der Sittlichkeit bestimmen. Im Kampf zwischen Neigung und Pflicht entscheidet er sich für die Pflicht und wächst dadurch zum erhabenen Charakter. Durch Max und Thekla, die lediglich ihrer reinen Liebe leben, kommt das Schöne in Übereinstimmung mit dem Sittlichen. Über den Realisten und Idealisten steht das Schicksal, das die letzte Entscheidung trifft.

Auch in „Maria Stuart“ kommt Schillers tragische Anschauung zum Ausdruck: Der Mensch ist frei. Maria hat ihre Gatten gemordet. Im Gefängnis erwacht unter dem Zweck des Schicksals der sittliche Mensch. Sie verzichtet auf das Glück der Sinnlichkeit, überwindet sich selbst, erkennt die höhere Notwendigkeit an; freiwillig

fällt sie als erhabener Charakter den Mördern zum Opfer, die kein Recht zur Strafe haben. Das Schicksal wird ihr eigener Wille.

In der „Jungfrau von Orleans“ erscheint wohl ein neuer Grundsatz, aber auch hier wieder der Gegensatz zwischen Idealismus und Realismus. Dargestellt wird das Schicksal des Ideals in der Welt des Realismus. Soll die Idee die ganze Kraft der Wirklichkeit entfalten können, so muß die Jungfrau ein einheitliches, ungeteiltes Wesen sein. In der Natur offenbart sich Gott durch ein Wunder, im Menschen enthüllt sich die Freiheit der Idee. Diese ist zu erhaben für ihren Träger, die Natur empört sich gegen das Ideal; das Weib erwacht und wird der Idee untreu. Nur als Jungfrau kann sie die hohe Aufgabe vollbringen. Das Schicksal tritt heran, erklärt die Tat als Teufelswerk. Johanna empfindet das als Strafe und Sühne. Sie entwickelt sich zu einem erhabenen Charakter, indem sie ihre Liebe zu Gunsten des Ideals überwindet und auf Befreiung verzichtet. Durch völlige Hingabe an die Idee, als die Not am höchsten geworden, erfüllt sie ihren Auftrag und geht in Freiheit unter.

Einen weiteren Schritt in der Auffassung des Tragischen geht er in der „Braut von Messina,“ doch immer im Zusammenhang mit seiner Philosophie. Die reinste Form des Tragischen kann nur in der Schicksalstragödie gegeben werden, wobei Schicksal der Gesamtausdruck für alles Verhängnisvolle im menschlichen Leben ist. Gezeigt wird ein noch ganz ursprünglicher Mensch, am Anfang der Geschichte, wo noch das Sagenhafte lebendig ist. Es offenbart sich die Urform der Menschheit und des Lebens. Erst allmählich verwandeln sich die rein natürlichen Verhältnisse in Unnatur. Das Schicksal ergibt sich aus dem gewaltsamen Charakter, ererbt von der Urväter Zeiten. Durch die unglückselige Verkettung der Dinge und Charaktere offenbart sich eine sittliche Weltordnung. Alle Schuld muß gesühnt werden. Als körperliche Wesen unterliegen die Brüder dem Zwang des Schicksals. Zum Schluß siegt die Idee der Freiheit. Don Cesar sieht sein Unrecht ein und gibt sich freiwillig dem Tod. Er hat erkannt, daß der Güter höchstes nicht das Leben, der Übel größtes aber die Schuld ist.

Der „Tell“ ist das hohe Lied der Freiheit. Unter dem Zwang des Schicksals erwacht beim Schweizer Volk, das bisher in ganz natürlicher Freiheit gelebt hat, die Freiheitsidee. Das Leben wird eingesetzt — für das Muster eines neuen Bürgerstaates. Durch den erzwungenen Apfelschuß verstößt der Tyrann gegen die Heiligkeit

der Natur (Tells Selbstgespräch!) die Tell retten muß.

So ist auch hier wieder der philosophische Grundgedanke Ausgang, Fortgang und Ziel der Handlung. Überall ordnet sich der Einzelne der Gesamtheit der Idee unter. Alles soll sinnbildlich sein und sich vom Zufälligen, Willkürlichen loslösen. Dadurch geschieht die Einordnung in die Entwicklung zum freien, wahren, schönen Menschentum, zur Humanität. Freilich kann Schiller das Reflektierende nicht ganz ausschalten, wie er will. (Gebrauch des Chors). Die höchste Kunst muß über die Wirklichkeit hinaus gehen, ins Reich der Idee münden, die begründet und innerlich sein muß. Durch die Idee soll der Stoff vernichtet werden. Deswegen tritt das besondere Schicksal unter das Gesetz der ewigen Idee. Diese Auffassung finden wir z. B. auch in der „Glocke," im „Kampf mit dem Drachen," in der „Bürgschaft," in „Hero und Leander," im „Eleusischen Fest." Ganz frei von Natur sind Götter und Tiere. Das Ideal der Kultur ist die Ganzheit der Menschheit (s. o.), die in allen ihren Kräften harmonisch erscheinen muß. Die Form der Humanität ist im letzten Grund das Notwendige, das Ewige. Durch diese Auffassung hat sich Schiller auch zu Goethe hingefunden. Während Schiller vom Allgemeinen ins Besondere geht, erkennt Goethe im Besonderen das Allgemeine. Aber beide haben das Bestreben nach Erkenntnis der inneren, gesetzmäßigen Notwendigkeit. Stoff und Natur haben schließlich beide überwunden. Geist und höchste Sittlichkeit führen die Menschheit zur Wahrheit, Schönheit und Freiheit.

In Nr. 32 der Bayerischen Lehrerzeitung 1919 S. 288/289) wies ich daraufhin, daß auch die deutsche Schule humanistische Bildung in des Wortes wahrster Bedeutung vermittelt. Dort schrieb ich: Die deutsche Kulturphilosophie kann Ausgangspunkt und Ziel einer völkisch bedingten humanistischen Bildung sein, genau wie es für die Gelehrtenschulen die Antike war, die ihre Rolle als Verkünderin ausgespielt hat. Ohne logische, psychologische, ästhetische, metaphysische Grundbegriffe kann unsere klassische Literatur in ihrer Tiefe nicht erfaßt werden. Obiges Bruchstück soll als kleines Schulbeispiel meine Behauptung beweisen, zugleich anregen zum tieferen Schürfen. Auf so engem Raum konnten eben nur Andeutungen gemacht werden. Doch genügt der Hinweis, daß ein richtiger Deutschunterricht sich nicht im Formal-Logischen der alten Schule erschöpfen darf. Ohne Kenntnis der Philosophie und deren Hilfswissenschaften kann die Kunst unserer Größten nicht nachwirkende Lebensweisheit und Selbsterziehung im Gefolge haben. Das ist aber

der Hauptinhalt und Hauptzweck einer richtig verstandenen Humanität, eines Humanismus, der nicht bloß die Form beobachtet, sondern den geistigen Gehalt ausmünzt. „Und die Schüler werden ein vollgegründetes Recht haben, mit unserm Lieblingsdichter, der nicht Griechisch verstand und doch ein Herold griechischer Schönheit geworden ist, freudig zu rufen: „Die Sonne Homers, siehe, sie lächelt auch uns.“ (Dr. Bahruch aus Danzig 1891.)

4. Abschnitt.

Die Fremdsprache in der deutschen Oberschule.
(Arbeit aus dem Bildungsausschuß).

„Es ist vielleicht keine Nation geeigneter,
sich aus sich selbst zu entwickeln.“ (Goethe.)

„Deutsche, geliebte Landsleute, welches Reichs, welches Glaubens ihr seiet, tretet ein in die euch allen aufgetane Halle eurer angestammten, uralten Sprache, lernet und heiliget sie und haltet an ihr, eure Volkskraft und Dauer hängt an ihr “ Jak. Grimm. Erst jetzt beginnen sich deutsche Kultur und deutsche Sprache, die untrennbar miteinander verknüpft sind, allgemein durchzusetzen, sich auf ihren Eigenwert zu besinnen und vom ureignen Mutterboden aus die Welt zu durchdringen. „Man steigere alles, was sich zugunsten des klassischen Studiums sagen läßt, noch höher, ein Zug von Unnatur liegt darin, daß ein vaterlandsliebendes, ich will hoffen einmal stolzeres Volk seine erste Anschauung und späteste Weisheit aus dem Gefäß einer fremden Sprache, und sei sie die herrlichste, schöpfen sollte.“ (Grimm.) Der Neuklassizismus hat seine Aufgabe erfüllt. Er hat der deutschen Kultur die wertvollsten Elemente der altklassischen zugeführt. Unsere großen Dichter, Künstler und Denker haben die Antike überwunden. Diese kann keine Verkünderin mehr sein. „Je höher eine Kultur sich entwickeln soll, ein desto weiteres Hinterland von Natur und Natürlichkeit gebraucht sie zu ihrer Gesunderhaltung, zu ihrer Erholung, zu ihrer Berichtigung. Durch unsere Schule aber sind wir drauf und dran, unsere Kräfte in einer völlig unnützen, ja

frivolen Art zu verstreuen und die zukünftigen Möglichkeiten im Keime zu ersticken.“ (Bonus, vom Kulturwert der deutschen Schule S. 66.)

Vom Mutterboden der Eigenkultur losgelöst, begnügten wir uns allzulange mit Schein, vergaßen das Sein. Denn das antike Wesen „so schlicht und weltbekannt es vor uns zu liegen scheint,“ ist uns schwer verständlich, ja geradezu unzugänglich. „Die übliche Leichtigkeit, mit der von den Alten geredet wird, ist entweder eine Leichtfertigkeit oder ein alter erblicher Dünkel der Gedankenlosigkeit. In der Antike liegt eine Empfindung, die uns fremd, unverständlich oder peinlich sein muß.“ (Nietzsche). Das sind keine Gebiete, auf denen sich Knaben tummeln dürfen. Willamowitz-Möllendorff, der bedeutendste Altsprachler der Gegenwart, behauptete längst, daß Demosthenes und Cicero keine Knabenkost seien. In der Begeisterung für die zweifellos herrlichen Leistungen der Antike, die aber nur dem Erwachsenen völlig aufgehen, verfiel man auf eine äußere Nachahmung und übersah das innere Wesen. Erst Burdach („deutsche Renaissance“ 1916) hat unzweideutig nachgewiesen, daß jene antike Kultur auf einem durchaus nationalen Erziehungswesen aufgebaut war.

Nur durch eine ähnliche Begründung unserer deutschen Kultur auf dem Boden eines deutschen Unterrichts und einer deutschen Erziehung vermögen wir für unsere Zeit und Verhältnisse zu leisten, was das Altertum für die seinigen geleistet hat.

Unsere Frage muß sein: Wie bringen wir gerade die höchsten und idealsten Kräfte des deutschen Volksgeistes am wirksamsten zur vollen Entfaltung? In Übereinstimmung mit Martin Havenstein behaupte ich: Alle anderen Fächer dienen mittelbar oder unmittelbar dazu, den Schüler zu irgend welchen Leistungen zu befähigen, die Muttersprache aber dient in erster Linie dem Ausdruck des inneren Seins. Kein Deutscher braucht eine Fremdsprache zu können, um im wahren Sinn des Wortes gebildet zu sein. „Die allgemeine Bildung d. h. die Übung der Seelenkräfte an einem allen zugänglichen Stoff bis zu den höchsten Höhen hinauf und den tiefsten Tiefen hinab kann heute rein deutsch, wenigstens ohne jede altklassische Sprachkenntnis sein.“ (Tews, ein Volk, eine Schule.) Aber deutsch muß jeder können und zwar so, daß ihm die Muttersprache ein geschmeidiges Werkzeug ist, um sein Inneres, sich selbst, seine Persönlichkeit damit auszudrücken und darzustellen. „Der Deutsche ist gelehrt, wenn er sein Deutsch versteht.“ Kein wahrer Geistesadel

läßt sich denken, der nicht fest auf der heimatlichen Scholle fußt. Das hindert den Geist ebenso wenig an der Ausbreitung, wie es die Eiche darin hindert. Diese einfache Wahrheit muß den Deutschen in Fleisch und Blut übergegangen sein, bevor ihr Verhältnis zu den andern Völkern würdig werden kann. Denn Sprache ist Volk. „Die Sprache ist nichts äußerlich an den Menschen Angeklebtes, sondern ein Teil seines Wesens; darum bleibt sie ja die unentbehrliche Unterlage alles Unterrichts. Sprachbildung ist Menschenbildung. Sie veredelt nicht nur die einzelne Mitteilung, sondern mit ihr den ganzen Menschen. Das Sprechen ist seine wichtigste Lebensänderung und nur wenn es vollendet wäre, wäre auch er vollendet.“ (Dr. Ew. Geißler). Das Deutsche muß also Ausgangspunkt, Mittelpunkt und Ziel in der deutschen Oberschule sein. Von hier aus muß der Schüler später das Fremde kennen und beurteilen lernen. „Die Erziehung zu wissenschaftlich gründlicher Betrachtung erfordert Vertrautheit mit dem Stoff. Diese aber ist in dem lebendigen Besitz der Muttersprache zuerst gegeben. Erst wo für ihre Gesetze der Blick geschärft ist, läßt sich das schwierigere Ziel erreichen, auch für die Gesetze der uns nicht geläufigen Sprachen Verständnis zu gewinnen.“ (Dr. Strecker S. 576.) Zur allgemeinen Geltung muß der Grundsatz gebracht werden, daß die Entwicklung der Sprachen von seelenkundlichen (psychologischen), nicht von Denkgesetzen (logischen) bestimmt wird. Zum Verständnis der eigenen Sprache leisten fremde wenig. Ein zu früh und zu ausgiebiger fremdsprachlicher Unterricht bringt nach dem Urteil der angesehensten Erzieher (Rein, deutsche Schulerziehung II, 325. Erinnerungen an Äußerungen von Sprachvereinsmitgliedern) die Gefahr mit sich, daß das Gefühl für die Muttersprache darunter notleidet, daß an Stelle eines natürlichen das gekünstelte Deutsch der Übersetzungen tritt. Sogar Wilamowitz sagt: „Am Lateinischen und Französischen, den Sprachen der Regel, hat sich mancher Deutsche die Rede verdorben.“ Übrigens muß hingewiesen werden, daß der eigentliche Unterricht in der Grammatik erst einem reiferen Geist zugemutet werden darf. Jedenfalls müssen aus der Welt, darin der Schüler geistig heimisch ist, die Maßstäbe gewonnen und das Fremde nur zum Vergleichen herangezogen werden. „Die volle harmonische Ausbildung einer ganzen Persönlichkeit ist auf dem Boden der Muttersprache und der nationalen Literatur durchaus möglich.“ (Strecker 24.)

Trotzdem soll an einer Fremdsprache gezeigt werden, wie man die Fremde mit Eigenkraft bezwingt, wie die Sprache (nicht die

Grammatik) ein Tor sein kann in die anders geartete Kultur, ein Schlüssel zur Seele des wesensverwandten oder wesensfremden Volkes. Ein mir befreundeter Neusprachler glaubte meinen Vorschlag, nur eine fremde Sprache im „deutschen Gymnasium" zu pflegen, abtun zu können mit dem Hinweis auf den Musiker, der bloß ein Instrument spiele. Als ob ein vollendeter Meister auf der Geige nicht ein vollendeter Künstler wäre! Die alte Vorliebe fürs Vielerlei, das soviel Zeit und Glück gekostet. Hören wir Peter Zillig aus Würzburg, einen der bedeutendsten Erziehungswissenschaftler in Deutschland; „Was gehört dazu, um in einer fremden Sprache wirklich so weit zu kommen, daß ich zuletzt der Besitzer dieser Sprache bin, in Wahrheit die Sprache als persönliches Bildungsgut mir wirklich zurechnen darf! Ich habe das durchlebt, rede nicht aus dem Ungefähr. Acht Jahre konzentrierten Studiums reichen nicht aus, um in eine fremde Sprache so einzudringen, daß der Betroffene sagen dürfte: Ich denke nur in ihr, ich habe sie wirklich zu meinem Eigen erworben, ich habe die Literatur dieser Sprache durchgearbeitet, ich kenne und würdige die Ideale des Volkes, welches der ursprüngliche Träger dieser Sprache ist u. s. w. Wer seine ganze Kraft auch nur auf eine einzige fremde Sprache verwendet, der muß, wenn er ins Ausland kommt, in die Heimat dieser Sprache, trotz all seiner Bemühungen sich eingestehen, daß er dort immer noch ein Fremder ist. Und was hat der Lehrer von der fremden Sprache, wenn er nicht soweit kommt, daß er eindringt in ihren Geist, in die Literatur, die Geschichte des Volkes, das hinter dieser Sprache steht? Ich habe allerlei Sprachen schon versucht, aber das tat ich, als ich in meinem Berufe ein Fremdling war. Als der Beruf als Gemütsmacht mir aufgegangen war, verließ ich, was mich vom Berufe schied." (Die Lehrerbildung in Bayern, Vortrag 6. 8. 1908.) Damals bestand noch die Sackgaßbildung auf Präparandenschule und Seminar. Heute gilt's die Schaffung einer neuen deutschen Schule.

Welche Sprache verdient nun den Vorzug? Manche Schulmänner, insbesonders Gaudig, treten fürs Französische ein. Auch ich nahm einmal Stellung, bloß um eine neuere Fremdsprache gegenüber dem Lateinischen zu retten, allerdings zu einer Zeit, wo wir noch nicht auf Gedeih und Verderb — in wirtschaftlicher Hinsicht — der angelsächsischen Rasse ausgeliefert waren. Damals schrieb ich: (Bl. f. Sch. Pr. S. 141 ff. 29. Jhrg.) das Französische hat „alle wirklich wertvollen Eigenschaften, die man vorzugsweise dem Lateinischen nachrühmt." Es gibt keine zweite Sprache, die dem Schüler

ſolche eiſerne Zucht der Formen wie des Satzbaus aufzwingt, keine, deren Wortſtellung ſo ſtraff geregelt iſt. Daraus ergibt ſich auch die Klarheit und Flüſſigkeit. Ce qui n'est pas clair, n'est pas français, freilich beinahe zu klar, um eine Sprache tiefer Poeſie zu ſein. Denn der Sieg der Sprachkunſt über die Rohheit der Dinge und oft der Gedanken iſt noch kein Zeichen ſprachlicher Keuſchheit. Im Gegenſatz hiezu ſteht das Deutſche mit ſeiner herzenstiefen Lyrik. Von den Verhältniſſen der Mutterſprache muß denn auch bei einem richtigen Unterricht im Franzöſiſchen ausgegangen werden. Viel wichtiger als die Sprachübungen über kleinliche Verhältniſſe eines Alltagsfranzoſen iſt die Erziehung zu folgerichtigem Denken, die Einführung in den Geiſt jener Kulturleiſtungen des weſtlichen Volkes, die auf die Entwicklung des deutſchen Volkes bedeutſam eingewirkt haben. Ich könnte mir ganz gut ein Leſebuch denken, das, der Faſſungskraft der Schüler angepaßt, wertvolle Belege aus Werken von Montaigne, Régnier, Malherbe, Boileau, Descartes, Pascal, Lafontaine, Corneille, Racine, Molière, Voltaire, Montesquieu, Rousseau, Chateaubriand, Madame Staël, Victor Hugo, Lamartine, Béranger, Maupassant darbietet. Mit jenen Neuſprachlern aber, die volles Verſtändnis des geſprochenen Wortes, die Fähigkeit, ſich in der Umgangsſprache zuſammenhängend auszudrücken, fordern, kann ich mich nie einverſtanden erklären. In erſter Linie müſſen wir unſere eigene Sprache verbreiten, das Ausland von der Wichtigkeit ihrer Erlernung überzeugen. „Das tun wir am beſten dadurch, daß wir ſie überall gebrauchen — natürlich in entwelſchter Geſtalt. Dann wird der Deutſche im Ausland auch nicht mehr als der Mann ohne Rückgrat angeſehen werden.“ Bismarck ſagte einmal: „Ein Freund hat mir neulich ſeinen Sohn für den diplomatiſchen Dienſt empfohlen, namentlich hinweiſend auf ſeine Sprachgewandtheit, worauf ich ihm ſagte: Die hat jeder feine Oberkellner auch. In ſeiner Mutterſprache muß man ſich vollkommen ausdrücken können, was verhältnismäßig nur wenigen gegeben iſt. Das Franzöſiſche muß man allerdings auch können, jedoch nicht vollkommen, „nur gute Gedanken eben auszudrücken verſtehen.“ In Beherzigung alles deſſen möchte ich folgende Leitſätze für die Zukunft aufſtellen:

1) Der Unterricht im Franzöſiſchen iſt mit dem Deutſchunterricht in engſte Beziehung zu ſetzen.

2) Im Mittelpunkt ſteht auf der Unterſtufe die Sprachlehre, auf der Oberſtufe der kulturgeſchichtliche Leſeſtoff.

. 3) Die Ziele sind folgende:

a) möglichst reines, sinngemäßes, ausdrucksvolles Lesen des französischen Wortlautes,

b) Die Fähigkeit, mit Hilfe des Wörterbuches zu übersetzen und in der deutschen Sprache zu erklären. Auf diese Weise tritt der fremdsprachliche Unterricht in den Dienst einer richtig verstandenen Deutschkunde. Dann brauchen wir nicht zu fürchten, daß der deutsche Erzieher verwelscht, sein völkisches Empfinden entwurzelt wird.

So schrieb und empfand ich zu einer Zeit, wo die deutschen Heere noch mit den Welschen rangen, wo man trotz aller Bedenken noch an die Gewalt des alten Obrigkeitsstaates glauben mußte. Unser Schriftleiter, damals Seminarlehrer Vogelhuber, hatte es leichter, zu meinen Ausführungen Stellung zu nehmen, da bei Herausgabe des Heftes bereits der Weltkrieg zu unserm Nachteil und zum Vorteil der Angelsachsen entschieden war. Zu Gunsten des Schulbetriebs fremder Sprachen führt er auf S. 142/143 an:

1) Den praktischen Wert fremder Sprachen im Verkehr mit der wissenschaftlichen oder außervölkischen Welt.

2) Das Eindringen mit Hilfe der fremden Sprache in den Geist eines anderen Volkes, einer anderen Kulturwelt. Umstellung des Blickes auf einen außervölkischen Standpunkt und selbständigere, objektive Wertung der eigenen Kultur.

3) Bedeutung fremdsprachlicher Schulung für das muttersprachliche Können: Schmeidigung der formalen Denk- und Sprachfähigkeiten, größere grammatische Beweglichkeit; tiefere Einsicht in das Wesen der Muttersprache infolge sprachvergleichender Studien.

4) Standesvorteile. Dazu tritt für die Lehrerbildungsanstalt im besonderen

5) Wert für das pädagogische Studium und den Beruf. Wörtlich heißt es dann: „Nur der Gedanke sei angeschlagen, daß die ganze Frage nach dem Weltkrieg anders erscheinen wird, da dann die Geschichte die Völker und Kulturen in eine neue Rangordnung gebracht haben wird. Wird man dann der Sprache eines offenbar absteigenden Volkes noch soviel Lebenswert zugestehen, daß man sie den Volksschullehrern des deutschen Volkes als Pflichtstudium zuweist? Pädogogische Rücksichten dünken uns das Wichtigste zu sein, zumal angesichts einer gewissen weltweiten Gemeinsamkeit der leitenden Volksschulgedanken und damit rückt die englische Sprache in den Vordergrund der Beachtung. Von diesem Standpunkt aus wären die englische Sprache in pflichtgemäßem und die französische Sprache

in wahlfreiem Betrieb die glücklichste Lösung der Frage. Sicher dürfte wohl der Grundgedanke und Ausgangspunkt gelten, daß auch in dieser Lehrplanfrage nach den eigenen Gesetzen und Bedürfnissen der Lehrerbildung entschieden werden muß und nicht nach dem Muster anderer Lehrpläne und den daraus entspringenden Berichtigungen und Schätzungen.“

Inzwischen war der Krieg verloren worden und die Novemberumwälzung hat mit manchem Vorurteil aus der Zeit des Obrigkeitsstaates aufgeräumt. Im Jan. Febr.-Heft unserer Fachzeitung (30. Jahrg.) schrieb ich, (S. 25/26) ohne daß ich umlernen brauchte: „Nur allzulange war das Fremde bestimmend für das Gepräge der höheren Schulen. Das Einheimische war das Aschenputtel, das Mädchen für alles, dem man zum Troste sagte, es sei eigentlich die Hauptperson und seine roten Backen das Schönste im ganzen Haus.“ (Sprengel). Eine tiefere Kenntnis der deutschen Kultur war selten vorhanden oder wurde aus unbegreiflicher Selbstverleugnung nicht ausgemünzt. Deswegen gab es während des Weltkrieges sehr viele, die jeden fremden Laut aus der Schule verbannten aus Groll darüber, daß von der Kindheit herauf die Auslandsanbeterei die meiste Zeit und Kraft forderte und obendrein noch die Trennung der Volksglieder durch verkehrte Einschätzung einer sogenannten besseren Bildung zur Folge hatte. Hinter vielem Sprachenlernen steckt nichts als Eitelkeit und Scheinbildung. „Diejenigen, die in die Geheimnisse der Fremdsprache wirklich eindringen, sind zu zählen.“ Deswegen sind die bedeutendsten Schulmänner der Gegenwart für die Pflege einer einzigen, selbstverständlich lebenden Sprache. Schon Herder, der Erneuerer des Volkstums, sagt hiezu: „Gewinnt der Ausdruck, weil die Sprache älter ist? So denken bloß die, die zweitausend Jahre zu spät geboren sind und auf eine allgemeine Wiederauflebung warten, um den Horaz und Properz, ihre Lappen, aufweisen zu können. Wenig schmerzt in der Geschichte so sehr als der Anblick ungebrauchter oder mißbrauchter, unzeitig verschwendeter Kräfte. Mit jedem Jahr unseres Lebens fällt uns ein beträchtlicher Teil ab des Flitterstaates.“ Wer geschichtlich denkt, läßt sich von dem Zeitbedürfnis leiten. Denn nicht für die Schule, sondern fürs Leben lernen wir. Die Zeit hat gegen uns entschieden, die angelsächsische Rasse hat gesiegt. Mehr als je steht das Englische als Weltsprache an erster Stelle. „Nach Raum und Bewohnern ist das Englische die ausgebreitetste Sprache, wohl dreimal mehr, als es einst die römische Sprache gewesen“ (Engel 1912). „Solange das

Französische die Kultursprache der gebildeten Welt des Abendlandes und später auch des Morgenlandes war, hatte es Sinn das Französische zu erlernen, weil es dem internationalen Verkehr wirklich half. Diese Rolle hat das Französische aber längst zu spielen aufgehört.“ (Timerding 25). Französisch sprechen auf der ganzen Welt kaum vierzig Millionen, in Frankreich nicht mehr als dreißig; mehr als zehn Millionen sprechen dort Flämisch, Baskisch, Keltisch.— „Es ist ein großer Irrtum, französisch zu den Völkerverkehrssprachen zu rechnen; gereiste Männer wissen längst, daß außerhalb der französischen Grenze das Französische außerordentlich wenig oder gar nichts nützt. Wird doch das Spanische mehr gesprochen! Nur in Deutschland herrscht noch die alte Verblendung, und — Zahlkellner, Schneider, Haarputzer und Kleiderhändler helfen tapfer auf ihre Art zur Vergrößerung dieser Fremdsprache und eigenen lächerlichen Überhebung und Eitelkeit. So ist es denn noch eine weitverbreitete Erscheinung, daß deutsche Reisende mit den deutschen Kellnern an der Grenze und über der Grenze französisch sprechen. Die Schule hat sich an die Wirklichkeit, nicht an den Schein zu halten und die Berliner Schulbehörde schaffte vor Jahren nur das Rechte, als sie Englisch als Pflichtfach einführte.“ (Schremmer S. 135). Das Englische ist nicht bloß die Sprache des britischen Reiches; außer dem Mutterlande spricht man es in Kanada, Kapland, Indien, Australien und den übrigen Kolonien; sein Bereich wird durch die Vereinigten Staaten von Nordamerika noch bedeutend erweitert, es ist von Ostasien als Verkehrssprache aufgenommen worden und es ist zwischenstaatliche und zwischenvölkische Sprache des gesamten Seeverkehrs. Die Franzosen selbst sind gezwungen, die Sprache ihrer Bundesgenossen zu erlernen. Bedeutung und Gebrauch als Weltsprache stünden somit unzweifelhaft fest.

Wie steht's mit dem sog. formalen Bildungswert der englischen Sprache d. h. mit den an der fremden Sprache geübten Fähigkeiten des Gedächtnisses, des Denkens, des Sprachgefühls und damit der allgemeinen sprachlichen Ausdrucksfähigkeit? Daß die Lehre Hegels von der allein selig machenden formal-logischen Bildung an alten Sprachen grundverkehrt ist, hat schon Herbart, Ziller, Stoy nachgewiesen. Die bedeutendsten Altsprachler mußten dieses sachliche Urteil stützen und beweisen. (s. o.) Formale Bildung ist die Übung der geistigen Kraft an irgend einem Stoff. Da ist aber doch das Französische dem Englischen weit überlegen. Hören wir den Fachmann Dr. Timerding aus Braunschweig (S. 26/27). „Ich muß dieser Hoch-

ſchätzung des Franzöſiſchen (als Erſatz für das Lateiniſche) entſchieden widerſprechen. Sie beruht meines Erachtens auf einer Selbſttäuſchung. Wo ſollen dieſe Vorzüge des Franzöſiſchen geſucht werden? In den elementaren Redeformen kaum. Deklination und Konjugation können nicht Anſpruch darauf machen, bei der franzöſiſchen Sprache beſonderen bildenden Wert zu beſitzen, und die ſyntaktiſchen Schulregeln ſind meiſt von problematiſchem Wert. Um ſich im Franzöſiſchen richtig ausdrücken zu können, hilft kaum etwas, als alle Redewendungen rein gedächtnismäßig ſich einzuprägen. Die Geſetzmäßigkeiten im Aufbau der Sprache laſſen ſich wohl bei genaueſter Kenntnis aller Veräſtelungen des ſprachlichen Ausdrucks erkennen, ſie ſind aber für den Uneingeweihten überhaupt nicht zu erfaſſen und zu verſtehen, dafür ſind ſie viel zu verwickelt. Der Organismus der Sprache iſt nirgends ſo empfindlich und mit der größten Sorgfalt zu behandeln wie beim Franzöſiſchen. Keine andere Sprache hat den ſprachlichen Ausdruck zu einer ſolchen Feinheit und innigen Anpaſſung an den Gedanken entwickelt. Nirgends iſt das Gefühl für ſprachliche Eleganz, die ſorgfältigſte Abwägung jedes Wortes und der feingegliederte Aufbau des ganzen Satzgefüges ſo vollendet wie im Franzöſiſchen. Faſt jede Redewendung hat ihre beſtimmt ausgeprägte Geſtalt, der kleinſte Verſtoß gegen den Wohlklang wird unangenehm bemerkt, die leiſeſte Schattierung in der Wortbedeutung und Wortverbindung deutlich empfunden. Aber das alles ſind doch Feinheiten, die dem Schüler einer deutſchen Schule verſchloſſen bleiben müſſen, die ſelbſt der Lehrer nicht beherrſcht. Das Gefühl für dieſe Unzulänglichkeit ſteckt auch in dem deutſchen Schüler ſelbſt. Ihn verläßt nie eine Empfindung der Unſicherheit der franzöſiſchen Sprache gegenüber. Deshalb kann er an ihr auch nicht ein ſicheres Sprachgefühl entwickeln. Sie hemmt ihn dabei mehr, als ſie ihn fördert.“

Dieſe Bedenken kommen dem Engliſchen gegenüber nicht in der gleichen Weiſe zur Geltung. Die ungeheure Anpaſſungsfähigkeit des Engliſchen erleichtert den Unterricht bedeutend, ſodaß ein ſichtbarer Erfolg und die eigene Freude an der gewonnenen Kenntnis ſich einſtellt. Die vollkommene Beherrſchung der engliſchen Sprache freilich iſt bei dem ungeheuren Reichtum des Wortſchatzes und den verſteckten Feinheiten des Ausdrucks, die ſie in ſich birgt, ſehr ſchwer. Aber ſo weit dringt keine Schule vor.

Sehr zu ſeinen Gunſten ſpricht die nahe Verwandtſchaft mit unſerer Mutterſprache. Selbſt nach der Vermiſchung mit franzöſiſchen

Beſtandteilen iſt die engliſche Sprache germaniſch geblieben, nicht nur im überwiegenden Teil des Wörtervorrats ſondern vor allem in der Sprachlehre. Denken wir an die Bewegungsfreiheit in der Wortfolge, an die Gabe der ſprachlichen Neubildung durch einfache Zuſammenſetzung nach Art des Deutſchen, an das Aufgeben alter ſtarrer Lautgeſetze, an die Gewalt des Ausdrucks, „wie ſie noch nie einer menſchlichen Zunge zu Gebote ſtand,“ an die hervorragende Eignung für die höchſten Aufgaben der Dichtkunſt trotz verhältnismäßiger Formenarmut, an den muſikaliſchen Klang der engliſchen Dichterſprache, ſo können wir mit begründetem Recht für Einführung einer Sprache eintreten, die gleichzeitig die beſte Stütze, die geeignetſten Vergleichspunkte mit unſerer Mutterſprache bietet. Ich denke mit Freuden an die Stunden, wo die Schüler nach Behandlung der niederdeutſchen Mundart, ohne es zu merken, zum Engliſchen gelangten. Gerade die Mundart, als welche im weitern Sinn auch das Engliſche betrachtet werden kann, gewährt dem Schüler einen tiefen Blick für die Lebensgeſchichte der eignen Sprache, ja für das Leben ſelbſt. Dazu kommt der Weltwert des engliſchen Schrifttums. „Man glaubt vor den aufgeſchlagenen, ungeheuern Büchern des Schickſals zu ſtehen, in denen der Sturmwind des bewegteſten Lebens ſauſt und ſie mit Gewalt hin und wieder blättert,“ ſagt Goethe von Shakeſpeare. „Unter den Dichtern von Weltbedeutung iſt kein franzöſiſcher. Wen ſollen wir in die Reihe Homer, Sophokles, Dante, Shakeſpeare, Goethe, Schiller hineinſtellen? Weder Molière noch Voltaire, Chateaubriand, Zola! Das franzöſiſche Volk hat viele zeitig berühmte Dichter und Schriftſteller, aber keinen, der für ewige Zeiten das Herz erregt; nur verſteht es dieſes Volk wie kein anderes, von ſeinen Dichtern reden zu machen. Deutſchland ſteht noch im Banne längſt vergangener Zeiten, da franzöſiſche Könige in Verſailles regierten. Leſſing hat den deutſchen Nachahmern und Anbetern doch ſchon gründlich genug die Augen geöffnet. Welcher Schüler, welcher Menſch lieſt heute Racine, Corneille, die Klaſſiker Frankreichs, aus eignem Antriebe, was iſt von Voltaire und den vielen andern noch lebendig! An erſter Stelle ſteht heute in der Welt die engliſche Sprache und an zweiter die deutſche.“ (Schremmer 134f) Es gibt keinen zweiten Dichter, von dem ſoviel künſtleriſcher Bildungsſtoff in das geiſtige Leben aller Kulturvölker der Erde übergegangen iſt, als Shakeſpeare. Seine Schöpferkraft ſpottet jeden aus der Geſchichte der Dichtkunſt bekannten Maßſtabes. Was verdankt die deutſche Literatur Thomſon, Milton, Shaftesbury, Byron! Wal-

ter Scott und Charles Dickens sind uns so nahe, als ob sie in deutscher Sprache geschrieben hätten. Und hätten wir Macauly, Carlyle, Ruskin genauer gekannt, vielleicht hätte sich unsere Stellung zu England vorteilhafter gestaltet. Bei aller Feindschaft, die sich zwischen uns und unseren Vettern jenseits des Kanals entwickelt hat, läßt sich die Stammesverwandtschaft und die Gleichartigkeit von Wesen und Denkweise doch nicht verkennen, wenn wir von dem krassen Eigennutz und dem weltwirtschaftlichen Größenwahn absehen.

„Der große Aufschwung in dem deutschen Geistesleben, die Hochblüte von Kunst und Wissenschaft, die in der zweiten Hälfte des 18. Jahrh. einsetzt, ist gerade durch die Loslösung von den französischen Einflüssen bedingt und bei dieser Loslösung ist die englische Lebenskultur, die englische Literatur und Kunst, die englische Wissenschaft, namentlich die englische Philosophie und Naturwissenschaft, von entscheidender Bedeutung gewesen.“ (Timerding 32). Denken wir doch bloß an Goethes Abkehr vom französischen Wesen, von französischer Kultur, als ihn in Straßburg Herder auf Shakespeare aufmerksam gemacht hatte. „So waren wir denn an der Grenze von Frankreich alles französischen Wesens auf einmal bar und ledig. Ihre Lebensweise fanden wir zu bestimmt und zu vornehm, ihre Dichtkunst kalt, ihre Kritik vernichtend, ihre Philosophie abstrus und doch unzulänglich, sodaß wir auf dem Punkte standen, uns der rohen Natur wenigstens versuchsweise hinzugeben, wenn uns nicht schon ein anderer Einfluß seit langer Zeit zu höheren, freieren und ebenso wahren als dichterischen Weltansichten und Geistesgenüssen vorbereitet und uns erst heimlich und mäßig, dann aber immer offenbarer und gewaltiger beherrscht hätte.“ Dieser Einfluß ging von Shakespeare aus. In seiner Festrede sagt Goethe von seinem großen Lehrmeister: „Die erste Seite, die ich in ihm las, machte mich auf zeitlebens ihm eigen, und wie ich mit dem ersten Stücke fertig war, stund ich wie ein Blindgeborner, dem eine Wunderhand das Gesicht in einem Augenblicke schenkt. Ich erkannte, ich fühlte aufs lebhafteste meine Existenz um eine Unendlichkeit erweitert, alles war mir neu, unbekannt, und das ungewohnte Licht machte mir Augenschmerzen. Nach und nach lernte ich sehen und Dank sei meinem erkenntlichen Genius, ich fühle noch immer lebhaft, was ich gewonnen habe.“ In Shakespeare hatte Goethe den äußersten Gegenpol gegen die Unnatur des französischen Dramas erblickt: „Ich rufe Natur! Natur! nichts so Natur als Shakespeares Menschen. Und was will sich unser Jahrhundert unterstehen, von Natur zu urteilen? Wo sollten

wir sie herkennen, die wir von Jugend auf alles geschnürt und geziert an uns fühlen und an andern sehen. Ich schäme mich oft vor Shakespeare.“ Seit jenem Bruch mit dem Welschtum hat die französische Kultur einen bestimmenden Einfluß in aufbauender Weise auf uns nicht mehr ausgeübt. Sie hat sich nur unangenehm für uns geltend gemacht, in dem sie die Mode beeinflußte und unerfreuliche Auswüchse in Kunst und Literatur hervorrief. Die französische Malerei hat durch die ungemessene Werbetätigkeit, die gewisse Kunstkritiker- und Kunsthändlerkreise für sie einsetzten, die Entwicklung der deutschen Kunst stark gehemmt und eine üble Hintansetzung auch der größten deutschen Kunstwerke der französischen Virtuosenkunststücken gegenüber zur Folge gehabt. Der krasse Naturalismus in Kunst und Literatur, die französische Posse, die bis in die Gegenwart hinein den ganzen Spielplan gewisser Theater füllte, kann mit ihrer naturwidrigen Erotik, mit der durch die Übersetzung noch stark verflachten und vergräberten Komik, der alle Begriffe von Zucht und Sitte zum Opfer fallen, nur als ein trauriges Zeichen für die Geschmacklosigkeit des deutschen Volks, das sich an solcher Kost erfreute, gelten. Von dem französischen Kabarett, das auch in der deutschen Nachahmung als die höchste Vollendung von Witz und Laune gelten sollte, können wir kaum eine günstigere Meinung haben. Alle Aufnahme französischen Wesens hat uns immer nur geschadet und die gesunde nationale Entwicklung gehemmt. (Timerding 32 f).

Wenn wir damit vergleichen, wie die englische Wohnungskultur und das englische Kunstgewerbe befreiend und anspornend auf uns gewirkt haben, wie die Aufnahme der englischen Bewegungsspiele der körperlichen Entwicklung unserer Jugend genützt hat, was die deutsche Volkswirtschaftslehre der englischen verdankt, das englische und amerikanische Unterrichts- nnd Erziehungswesen uns heute noch zu sagen hat, so besteht für mich kein Zweifel, wo die gesünderen und wohltätigeren Einflüsse zu suchen sind. Mag man zur naturwissenschaftlichen Weltanschauung stehen, wie man will, die Tatsache besteht, daß von England her die eigentliche Pädagogik aus einer völlig neuen, naturwissenschaftlichen, antilogischen Begründung der gesamten Wissenschaft kam. Aus der Forderung und der teilweisen Leistung Bacons, die Anschauungen ohne Denkvorurteile aus dem reinen Anschauen zu gewinnen und aus den Anschauungen fortschreitend, vorsichtig die Gesetze abzuleiten, ist die Pädagogik hervorgegangen. Das französische Wesen, als Fortsetzung der lateinischen längst erstarrten Kultur, ist uns fremd und bleibt uns fremd.

Eine deutſche Frau ſagte zu ihrem Mann, der das Franzöſiſche beherrſchte: „Merkſt du nicht, wie du lügſt, ſobald du franzöſiſch ſprichſt." Selbſtredend ſehe ich ſehr wohl ein, daß auch die angelſächſiſche Geiſtesentwicklung überwunden und, mit der ſlaviſchen in höherer Einheit vermählt, durch deutſchen Geiſt und deutſches Gemüt zum rettenden Sieg geführt werden muß. Denn auch der immer erwartungsvolle Ruſſe hofft auf den geiſtig geweckten und aus dem Banne feſſelnder Überlieferung befreiten Germanen. Er iſt in Wirklichkeit das notwendige Bollwerk gegen Aſien. Mitteleuropa hätte erkennen müſſen, daß es geiſtige Kultur und nicht Leniniſche Zerſtücklungspolitik und Vernichtungswut hätte hineintragen ſollen nach Rußland.

Soll aber der Unterricht im Engliſchen wirklich Wert haben, ſo müſſen wir Dieſterwegs Forderung befolgen: „Einen wirklichen Wert hat der fremdſprachliche Unterricht nur, wenn er dem Schüler den Verkehr mit den Geiſteshelden des fremden Volkes vermittelt, ihn den Einblick in die Eigenart des fremden Volkes erſchließt, ihn kennen und ſchätzen lehrt, was dieſes vermöge ſeiner Eigenart Großes und Tüchtiges geleiſtet hat."

Der Schule muß es alſo in erſter Linie auf den Geiſteswert ankommen. Kein Überſetzen aus der Mutterſprache. Keine trockene Grammatik! Kein beſtändiges Aufſuchen von unbekannten, der geſprochenen Sprache fernliegenden grammatiſchen Formen, die dem unſicher tappenden Schüler zu Fallſtricken werden! Das Sprachſtück liege im Geſichtskreis des Schülers. Wenn unſere Schüler angeleitet worden ſind, ſich aus den Geiſteswerten der fremden Sprache eine neuzeitliche und großzügige Weltanſchauung zu bilden, iſt das Hauptziel des Unterrichts erreicht.

Gerade wenn man der einzig richtigen Anſchauung huldigt, daß Sprechen kein ſog. logiſcher, ſondern pſychologiſcher Vorgang iſt, muß man Engliſch als einzige Fremdſprache wählen. Im Anfang leichter als das Franzöſiſche, wird es beim Beginn des Leſens von Quellen doch ſo ſchwer, daß elfjährige Kinder noch nicht reif genug ſind, wohl aber 13 und 14 jährige Schüler. Die neue deutſche Schule verlangt ja mindeſtens ſechs Jahre Vorbildung auf der allgemeinen deutſchen Volksſchule. Die engliſche Leſe ſetzt dieſe reifen Leſer voraus, weil ſie vorwiegend geſchichtlich iſt. Ich erinnere nur an Besant, Carlyle, Chamber, Ferrars, Freeman, Gardiner, Green, Henty, Hume, Kinglake, Macauly, Marshall, Parrot, Seely, die auch alle bei Velhagen und Klaſing als Schulausgaben erſchienen ſind.

Hasl, Schroer, Eidam, v. Hauff unterstützen nur einen fremdsprachlichen Unterricht, der die Schüler nicht entwurzelt. Deswegen erheben sie die Forderungen: „Fort mit der fremdländischen Terminologie, mit allen fremdländischen Bezeichnungen aus unserm Unterrichte, unsern Lehrbüchern und unsern Gesprächen! Fort mit dem Denken in der Fremdsprache! Fort mit den Realien kleinlicher Natur von fremdem Land und Volk, die deutsche Kinder nur langweilen und jeglichen Bildungswertes bar sind! Fort mit den Übertreibungen in der Aussprache! Fort mit der Konversation als Hauptunterrichtsmittel und Ziel des Unterrichts!"

Gerade der Weltkrieg hat zur Genüge gezeigt, daß die fremde Sprache selbst im fremden Lande angeeignet werden muß, daß Schul- und Weltweisheit zwei recht verschiedene Gebiete sind: Volles Verständnis des gesprochenen Wortes darf deshalb in der deutschen Schule nie verlangt werden. Deshalb stellt der deutsche Germanistenverband folgende Forderungen:

1) Der fremdsprachliche Unterricht geht überall nach Möglichkeit von den Verhältnissen der deutschen Muttersprache aus und führt in das Wesen der fremden Sprache zunächst dadurch ein, daß er ihre Abweichungen vom Deutschen und ihre Übereinstimmung mit ihm betont.

2) Der fremdsprachliche Unterricht sollte daher erst beginnen, sobald die in die höhere Schule eintretenden Schüler sich in gemeinsamer Arbeit eine breite, gleichmäßige Grundlage an deutschen Sprachkenntnissen erworben haben.

3) Der Unterricht in den fremden Sprachen fördert die Hauptaufgabe der Schule dadurch, daß er die Schüler mit Völkern bekannt macht, deren Wesen und Leistungen auf die Entwicklung des deutschen Volkes bedeutsam eingewirkt haben. Die Ziele im fremdsprachlichen Unterricht sind diesem Gesichtspunkt anzupassen. Oberlehrer Dr. Oskar Wiese in Wittenberge drückt diese Forderungen so aus: „Jede fremdsprachliche Stunde muß im tiefsten Grunde auch eine deutsche Stunde sein. Das müßten traurige Lehrer und bedauernswerte Schüler sein, denen durch die französischen und englischen Brocken die eigene Muttersprache verhunzt würde. Am Lernen fremder Sprachen muß mehr denn je das deutsche Sprachgefühl erstarken ebenso wie an der unparteiischen Würdigung fremder Geisteswerke und Kulturverhältnisse der Sinn für Deutschlands Dichter um Volksleben wachsen muß. Laßt uns stolzer, selbstbewußter werden, aber uns hüten vor der Einseitigkeit der englischen Erziehungsweise, die, wie Karl

Peters einmal gesagt hat, „dem Volke ein für allemal seine insularbornierte Grundlage gibt.“ (England die Engländer S. 175).

Unter Beachtung dieser Gesichtspunkte wird es nimmer so weit kommen, daß Sprengel, der mannhafte Verteidiger deutscher Schulen, bedauern muß: „das liebevolle Verständnis für alle fremden Geistesworte, ein Vorzug unserer Art, dessen sich kein anderes Volk rühmen darf, zugleich eine Quelle geistiger Anregung und Bereicherung, wurde zum Helfer, zur einseitigen, oft geradezu krankhaften Vorliebe für alles Fremde, die sich nicht selten bis zur Auslandsnarrheit steigerte und mit Gleichgültigkeit, Unterschätzung, ja Geringschätzung unserer Eigenart, ihrer Kräfte und Werte, Hand in Hand ging.“ Ein altbekannter Schulmann und bedeutender Neusprachler soll den Schluß machen.

Beilage

des Herrn Realschulrektors, Dr. Chr. Beck, jetzt in Nürnberg.

Lehrplan für das Englische unter Zugrundlegung für die Einheitsschule,

(die nach unserer Forderung sechs Volksschuljahre voraussetzt d. V.)

Gründe für Englisch als erste Fremdsprache.

Die alte Schule wurde ohne Rücksicht auf das einheimische Volkstum eingerichtet, von landfremden Elementen, von Klerikern, die aus Rom kamen, zur Heranbildung von Geistlichen. Das Band sollte die lateinische Sprache bilden; darum wurde diese in den Mittelpunkt der Erziehung gerückt.

Das psychologische Moment blieb hiebei ganz außer Acht. Dieses verlangt, daß die Muttersprache dem gesamten Sprachunterricht zu grunde gelegt wird. War letzterer bis jetzt auf den Kopf gestellt, so muß er von nun an auf die Füße gestellt werden, auf den festen Boden der Muttersprache.

An diese schließt sich die ihr nächstverwandte Sprache, das ist in der deutschen höheren Schule die englische.

Die offenkundigen Mißerfolge des fremdsprachlichen Unterrichts an unseren Real- und höheren Mädchenschulen erklären sich zum größten Teile daraus, daß man dort mit der schwereren französischen Sprache anfängt um mit der leichteren englischen fortzufahren.

Die englische Sprache eignet sich für uns ganz besonders als Anfangssprache.

1) Eine neuere Sprache muß wie die Muttersprache in erster Linie gesprochen werden. Das Kind, das ein ausgesprochenes

Bedürfnis nach Betätigung hat, verlangt bei der Erlernung einer Sprache nach dem Sprechen. Die Aussprache des Englischen bietet viel weniger Schwierigkeiten als die des Französischen, zumal wenn man im Unterricht stets vom Laut und nicht vom Buchstaben ausgeht; wo, wie beim th, einige Schwierigkeiten bestehen, wird das Kind, dessen Sprachorgane noch frisch und geschmeidig sind, mit diesen leicht fertig. Im Wortschatz wie in der Wortfolge, im Satzbau und im Stil steht das Englische dem Deutschen sehr nahe. Dazu ist die einfache Formenlehre des Englischen für den mündlichen Gebrauch der Sprache nicht der Hemmschuh wie die an Flexionen reichere französische Sprache.

2) Die Gedankenwelt des Englischen berührt sich mit der des Deutschen in viel mehr Punkten als die des Französischen. Durch seine Sagen und Märchen befriedigt der englische Lesestoff die Phantasie der Kinder mehr als das nüchterne und zeremonielle Französisch. Der derb realistische Humor der Engländer entspricht besonders den deutschen Jungen. Die echt germanische Innerlichkeit, wie sie in den englischen Liedern vom Heim, von Familie und Vaterland zum Ausdruck kommt, hat viel Erwärmendes für das deutsche Gemüt. Dem Verlangen nach dem Heroischen, nach kühnem Wagemut tragen die Seemannsgeschichten und die Erzählungen aus den Kolonien in schönster Weise Rechnung.

Lehrstoffverteilung.

Kl. I: 5 Wochenstunden.

Die einfachsten Erscheinungen der Formenlehre. Aufeinanderfolge: Best. und unbest. Art. mit Hauptwort in der Einzahl — Mehrzahl — Zeitwort ohne die 3. Pers. Sing. in Verbind. mit Akk. — Pers. Pron. in Verb. mit am und have u. s. w. — Präpos. in, for, with u. s. w. — of, to für Gen. und Dat. — Zahlwörter — Possess. Pron. — Verb. in der 3. Pers. Sing. (he gives) — Fragewörter — einfache Vergangenheit (J asked) — J have, asked — J had — J have been — Futur: J shall have — Kondiz. J should have — Demonstr. Pron. — Rel. Pron. — Indef. Pron.

Kl. II: 5 Wochenstunden.

Einfache Ergänzung der Formenlehre und unregelm. Verba.

Kl. III: 4 Wochenstunden.

Syntax des Substantivs, Adjektivs und Pronomens.

Kl. IV: 4 Wochenstunden.

Syntax des Verbums, Adverbs, der Präpoſ. und Konjunktionen.

Kl. V: 4 Wochenſtunden (wegen ſtärkerer Betonung der Lektüre). Wortbildung, Synonymiſches und Stiliſtiſches.

(Da wir in der deutſchen Oberſchule die 1. Kl. erſt mit 12 Jährigen beginnen, können die Wochenſtunden eingeſchränkt werden z. B. 1. Kl. 3, 2. Kl. 4, 3. Kl. 3, 4. Kl. 3, 5. Kl. 3, 6. Kl. 2 Std.)

Leſeſtoff.

Kl. I: Stücke des Lehrbuches, beſonders des Anhanges. Gedichte über Natur, Jahreszeiten, Feſte.

Kl. II: Märchen und Sagen (Robin Hood, Macbeth, Lear u. ſ. w.) Gedichte über Heimat und Vaterland.

Kl. III: Leichte moderne Erzählungen (von Edgeworth, Henty, Kingsley).
Gedichte von Longfellow, (The Arrowand the Song), Moore, (The Evening Bells) u. ſ. w.

Kl. IV: Leichte humoriſt. Erzählungen (Dickens, David Copperfields Schülerjahre), einfache geſchichtl. Stoffe (W. Scott, Tales of a Grandfather).
Gedichte von Hemans u. ſ. w.

Kl. V: Schwierigere Erzählungen von Dickens und W. Scott —, mod. Romane im Auszug wie Eliot, The Mill ou the Floss (Jugendzeit.) Geſchichtſchreiber wie Irving und Gardiner. Gedichte von Tennyson (The Charge of the Light Brigade), Byron.

Konverſationsſtoffe:

Kl. I: Name und Alter — Familie und Verwandte — Schule — menſchl. Körper und Geſundheit.

Kl. II: Wohnung — Garten und Wald (beſondere engl. Verhältniſſe!) — die Tierwelt (im zoolog. Garten).

Kl. III: In der Hauptſtadt — beim Kaufmann — das Wetter.

Kl. IV: Unterhaltungen (Theater und Konzert) — Sport in England — Verkehr (Bahn, Poſt, Schiffe).

Kl. V: Sitten und Gebräuche in England — engl. Verfaſſung und Verwaltung — öffentliche Einrichtungen (Schule, Heer, Flotte) — Handel und Induſtrie.

Übungen.

Gehörübungen: Vorleſen, Diktate.

Ausspracheübungen: Nachsprechen von Wörtern und Sätzen; Vortragen von Gedichten und Prosastellen.

Sprechübungen: Bilden von Antwort und Frage, kleine Nacherzählungen, Selbsterlebtes, Everyday-Talk.

Schriftliche Übungen: Bilden von Frage und Antwort, Umbilden, Nacherzählungen, Briefe, Schilderungen, Diktate, Übersetzungen.

Unterrichtsziel.

Verstehen des Gesprochenen und des Geschriebenen, mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit, Eindringen in die englische Gedankenwelt, Kenntnis von Land und Leuten, alles nur bis zu einem gewissen Grade entsprechend der Altersstufe.

5. Abschnitt.

Ein Beispiel, wie Goethe die Antike überwand.

So alt der Preis des Humanismus auf Kosten der eigenvölkischen Kultur, so alt ist auch der Irrtum, daß man glaubte, der Antike am nächsten zu sein, „wenn man griechische Stoffe in griechischen Formen nach griechischer Art gestaltete.“ (Nadler, Bd. 3, 226). Helden des Stoffes und der Gestaltung gehörten dazu, um endlich das Vorurteil zu beseitigen, daß jede Kunst den Umweg über Athen und Rom machen müsse, um hoch und hehr zu erscheinen. Diese Meinung galt als Schulregel bis ins 20. Jahrhundert. „Unter diesem Lichte wird das alte Hellas zu einem Märchenlande, die Burg Athens kaum minder als die Insel der Phäaken, und die griechische Geschichte wird zu einem Heroentum, die Perserkriege nicht minder als der Kampf um Ilios. Aber das ist ein künstliches, falsches Licht, und unsere Knaben überhaupt die Menschen haben ein Anrecht auf die Wahrheit. Die muß am Ende doch auch noch immer köstlicher sein als jeder schöne Wahn; denn den Wahn machen sich die Menschen, aber die Wahrheit ist Gottes.“ (Wilamowitz-Möllendorff, Deutschlands führender Altsprachler). Deswegen muß so manche Geschichtslüge fallen. Als Musterredner schlechthin wurde bisher Demosthenes von allen ernsten, gebildeten Männern hoch geschätzt. (s. o.) Aber „Demosthenes Rede ist ein Meisterwerk ränkevoller verleumderischer Kunst, trefflich berechnet, die Leidenschaften der

großen Menge zu erregen, während die juriſtiſche Schwäche der Beweisführung ſorgfältig verſchleiert wird.“ (Beloch Bd. 3 S. 41). Es fehlte ihm an Gedankentiefe und Menſchenkenntnis, „voll war er aber von all den Vorurteilen, die einem attiſchen Advokaten anhaften mußten, der von Wiſſenſchaft keine entfernte Ahnung je empfangen hatte.“

Mit Edward Carſon, der früher ſelbſt einer der geſuchteſten Rechtsanwälte war, möchte ich rufen: „Mich ekelt vor all dieſer Beredſamkeit, und ich glaube, daß es ein Unglück für das Land iſt, daß ſein erſter Miniſter ein ſo großer Redner iſt.“ (Drerup: Aus einer alten Advokatenrepublik, Paderborn 1916).

Des Deutſchen Vorliebe für fremdländiſche Phraſen verhüllte denn auch den Sinn für die Wahrheit der eigenen Volksgeſchichte. Welche Offenbarung war deswegen Goethes „Götz“ für die Deutſchen! Hier trat der Volksgeiſt ſelbſt in die Schranken. Selbſt Arminius war für Goethe ein noch zu ferner Gegenſtand. Im Gegenſatz zu Klopſtock glaubte er, niemand habe dazu ein Verhältnis. Leider rührte dieſe Einſicht erſt aus dem Jahre 1826. Hätte er grundſätzlich, wie beim Götz, „an die Herzen des Volkes angefragt, ohne erſt am Stapel der Kritik anzufahren“, die deutſche Volkskultur hätte eine andere Entwicklung genommen. Abgeſehen von ſeinen im Volkston gehaltenen Liedern kam Goethe der Volksſeele erſt wieder nah in „Hermann und Dorothea“. „Deutſchen ſelber führ ich euch zu in die ſtillere Wohnung, wo ſich nah der Natur menſchlich der Menſch noch erzieht. Hab ich euch Tränen ins Auge gelockt und Luſt in die Seele ſingend geflößt, ſo kommet, drücket mich herzlich ans Herz!“ Hier verdeutlicht er ſein neues Verhältnis zur Antike und „hat das Reinmenſchliche der Exiſtenz einer kleinen deutſchen Stadt in dem epiſchen Tiegel von ſeinen Schlacken abzuſcheiden geſucht und zugleich die großen Bewegungen und Veränderungen des Welttheaters aus einem kleinen Spiegel zurückzuwerfen getrachtet.“ Trotz mancher Anklänge an perſönliche Erinnerungen war das Lebensbild der „bürgerlichen Idylle“ eine nahezu unperſönliche Dichtung. Der rein künſtleriſche Zweck ſchwebte vor; Goethe hat ſich ſelbſt übertroffen, ſich aus den Banden Homers befreit, indem er nach Leſſings Forderung die Geſchichte ſeiner eigenen Zeit geſchrieben hat durch Anwendung der höchſten Kunſtmittel. „Er nahm von der Kunſt Homers nicht die Maße ſelber ſondern die Verhältniszahlen. Das bedeutete einen neuen Sinn der Renaiſſance. Das hieße nicht mehr ein Grieche ſein zu wollen, wie es die Griechen

waren, das hieß als Deutscher so Mensch sein, wie die Griechen in ihrer Art Menschen waren.“ Was Schillers neue Dramen für die Bühne waren, war „Hermann und Dorothea“ für die erzählende Kunst.

Die Antike war überwunden. Künderin konnte sie fernerhin nicht mehr sein. Goethes Achilleis und Schillers „Braut v. Messina“ waren Rückschläge im Sinne des althumanistischen Ehrgeizes, genau so gedichtet zu haben wie Homer und Sophokles.

Wie ging denn überhaupt der vielgepriesene Homer zu Werke? „Er nahm sich das tägliche Leben, die Schnitter und Schmiede, die Hirten und Schiffer, die Dörfer und Städte, die Kämpfe des Jahrhunderts zum Vorwurf. Der war ihm am nächsten, der das Leben der Gegenwart, den Bürger und Bauer, die Kämpfe des Jahrhunderts zu formen sich vornahm. Homer stellte jedes Einzelne so dar, daß ihm die Farbe, der Duft der ganzen Umgebung anhing. Der war Homer am nächsten, der in gleicher Weise in diesem Tagesausschnitt eines engen bürgerlichen Lebens doch ein Bild der ganzen Kultur gab. Homer trat völlig von seinen Gestalten zurück, da sie einmal in Bewegung waren. Durch Bericht und Erzählung der Handelnden, durch Vergleiche, durch Erinnerung, durch all die Kunstgriffe einer ausgebildeten Technik brachte er es fertig, Vergangenheit und Zukunft, den kaum übersehbaren Augenkreis der Gegenwart in diesen kleinen Ausschnitt zu bannen, ohne je aus diesem selbstgezogenen Umriß heraustreten zu müssen.“ (Nadler s. o. S. 226).

Für den Olympier, den Größten im kleinsten Staat, der nach außen hin sich geltend machen konnte, den Fürstenfreund und Frauenliebling, den Weltbürger und Himmelstürmer war es nicht leicht, die Wahrheit und Wirklichkeit der bürgerlichen Enge lebenstreu zu erfassen. Doch „den größten Abstand weiß die Liebe, die Erde mit dem Himmel, auszugleichen. Über ein Jahrzehnt hatte er ein Wesen geliebt, das nur in seinem Kopf, nicht auf dieser Erde gelebt hat, Charlotte von Stein. „Der liebste Traum seines Lebens“ war zerronnen. Er hatte die Hofliebe, die immer ein falscher Begriff war, satt. Voll Sehnsucht nach der Natur, wählte er Christiane Vulpius, die Schwester des Verfassers von „Rinaldo Rinaldini“ zum treulich geliebten Weib. „Sie war keine schöngeisternde Lilie auf dem Felde gewesen, sondern eine ums nackte Leben ringende Handarbeiterin. Drum wurde sie von den vornehmen oder vornehmtuenden Damen Weimars weit mehr nach ihren Manieren und ihrem Aussehen als nach ihrem Herzen geschätzt. Geschminkt, gepudert, bepflastert hat sie

ſich nicht,— ſo erſchien denn ihr friſches Antlitz den Rokoko-Damen, gemein!“ (Engel, Goethe, der Mann und das Werk, S. 309). Doch Goethe hatte ihr im engſten Zuſammenleben während achtundzwanzig Jahre ins Herz geſchaut, wie er es im Beſuchsleben mit der Stein nie vermocht hatte. Und heißt Bildung nicht gedächtnismäßiges Aneignen gewiſſer äußerlicher Fertigkeiten, das Einprägen eines Vorrats von Tatſachen, Namen und Zahlen zum größten Teil beſtreitbaren Wertes, ſo iſt Chriſtiane tiefer als Charlotte. Während ſich die Briefe Steins bis zur Unerträglichkeit flau, geziert und gedreht leſen, beſtaunen wir in Chriſtianens Stil die größere Lebensfriſche, die Frucht größerer innerer Wahrhaftigkeit. (Vergl. Engel S. 299). Alſo auch in „Hermann nnd Dorothea“ tiefſte und echteſte Erlebnisdichtung.

Doch wie ſteht es mit der Wirkung der größten Umwälzung des Jahrhunderts auf den Beſitzenden, der nie am eignen Leib von den Regierenden Druck und Gewalt oder Not erfahren? Das halbverſchollene Einzelereignis der Austreibung Salzburgiſcher Proteſtanten nach der Quelle „das liebtätige Gera gegen die Salzburgiſchen Emigranten“ (aus dem Jahre 1732) konnte doch als Hinter- und Untergrund nicht genügen. Und die Revolutionsſtücke: Der Großkophta, die natürliche Tochter, der Bürgergeneral, die Aufgeregten, das Mädchen von Oberkirch können unmöglich Goethes Auffaſſung von der franzöſiſchen Revolution geweſen ſein.

„Einem ſolchen welterſchütternden Ereignis durch ſchwächliche Krähwinkelkomödien zu begegnen, kommt uns heute vor, als zünde ſich jemand an der Feuersbrunſt eines Gewitterſtrahls ein Gartenfeuerwerkchen oder eine Tabakspfeife an und antworte auf betäubende Donnerſchläge mit ſpöttiſchen Fingerſchnippchen.“ (Engel S. 335) Fehlte hiezu die Vorlage bei den Alten? Stellte ſich Goethe auf den unpolitiſchen Standpunkt der damaligen europäiſchen Fürſten mit ihrer Anſicht von der Revolution als einer künſtlich von einigen Schwindlern, Schwärmern und begehrlichen Taugenichtſen angeſtifteten ſinnloſen Empörung, wie ſie ja auch von der letzten großen deutſchen Revolution gehegt wird? Fehlte dem Ruhebedürftigen der ſoziale Sinn für das Elend der Rechtloſen, Bedrückten? Er hatte doch die Proletarierin zur rechtmäßigen Gattin erkoren — zum Entſetzen nicht bloß der höfiſchen Geſellſchaft und hatte ſie tief und echt geliebt wie kein anderes weibliches Weſen! Am 9. 3. 1802 vergleicht er doch Schiller gegenüber die Revolution mit „Bächen und Strömen, die ſich nach Naturnotwendigkeit von vielen Höhen

und vielen Tälern gegeneinander stürzen und endlich eine Überschwemmung veranlassen“.

Die geschichtliche Wahrheit und Notwendigkeit hat erst der greise Goethe voll erkannt.

„Ich war vollkommen überzeugt, daß irgend eine große Revolution nie Schuld des Volkes ist, sondern der Regierung. Revolutionen sind ganz unmöglich, sobald die Regierungen fortwährend gerecht und fortwährend wach sind, sodaß sie ihnen durch zeitgemäße Verbesserungen entgegenkommen und sich nicht so lange sträuben, bis das Notwendige von unten her erzwungen wird.“ Und am 4. 1. 1824 äußerte er sich zu Eckermann: „Ich konnte kein Freund der französischen Revolution sein; denn ihre Greuel standen mir zu nahe und empörten täglich und stündlich, während ihre wohltätigen Folgen damals noch nicht zu ersehen waren. Auch konnte ich nicht gleichgültig dabei sein, daß man in Deutschland künstlicherweise ähnliche Szenen herbeizuführen trachtete, die in Frankreich Folge einer großen Notwendigkeit waren.“ So verstehen wir denn auch die Worte am Schlusse:

„Nicht dem Deutschen geziemt es, die fürchterliche Bewegung fortzuleiten und auch zu wanken hierhin! dorthin. „Dies ist unser!“ so laß uns sagen, und so es behaupten!“ Wenn nun ohne die tiefe seelische Erschütterung es Goethe gelang, die Bürgerwelt seiner Zeit so trefflich zu packen und dauernd festzuhalten, so war eben seine Umwelt selbst noch spießbürgerlich eng, fast ohne politischen und geschichtlichen Sinn.

Sind wirklich alle Bedingungen erfüllt, um Goethes bürgerliches Epos nach jeder Hinsicht ein Musterwerk deutscher Kunst zu nennen? Klingen Gehalt und Form wirklich vollkommen harmonisch ineinander?

„Der natürliche, notwendige Vers für einen kerndeutschen Stoff der Neuzeit ist unmöglich ein altgriechischer.“ (Engel 389). Leider war Goethe nicht stark genug, dem alten Voß, dem Übersetzer des Homer und dem Verfasser der „Luise“, zu widerstehen. Zuerst waren die Hexameter noch freier, beweglicher, also deutscher. Dann aber wurden sie griechischer. Mit Stolz konnte sich Voß der Jüngere rühmen: „Ich darf ändern, wo und wieviel ich will, nun habe ich, da er (Goethe) es nicht anders haben will, auch toll hinein korrigiert.“ Der unselige Einfluß geht so weit, daß sich Goethe eine Verslehre aus Brinkmanns und Humboldts Hand wünscht. „Es wäre kein geringes Verdienst, besonders um Poeten von meiner Natur, die nun einmal keine grammatische Ader in sich fühlen.“

Zu den Sprachſchulmeiſtern kommen die Verſchulmeiſter, die nicht erkannt haben, daß Goethes Neuſchaffen in ſeiner innigen, ſangbaren Lyrik liegt, an deutſche Liedformen anknüpft, aber nicht an Horaz. Die metriſchen Lehrbücher ſchweigen davon, daß Goethe ein Formgenie iſt, weil er noch nicht die Form als etwas vom Inhalt Trennbares bedenkt und pflegt, wie dies die Art der Nachfahren iſt, aber auch ſchon die Art Klopſtocks (Vergl. Dr. Andr. Heusler, deutſcher und antiker Vers, Straßburg 1917). Ausgehend von dem Wahn (der jüngſt wieder Blüten getrieben hat), daß die deutſche Kultur zwar reich an Inhalt, aber arm an Form ſei, und deswegen der klaſſiſchen Formen bedürfe, haben unſere Humaniſten grundſätzlich das Tonſtärkeverhältnis im Vers wie in der Sprache mißachtet. Über die wirkliche Dauer der deutſchen Silben war man völlig im Dunkeln und verwechſelte lang und betont.

So müſſen wir dem forſchenden Dichter Viſcher recht geben, wenn er eben über den Hexameter insbeſ. bei „Hermann und Dorothea“ urteilt: „Dieſe Form iſt und bleibt wie alle Formen der rein meſſenden Sprachen ein für allemal nicht unſer Landsmann, und ſo fremdet dieſe herrliche Dichtung die Mehrheit der Nation ein für allemal an.“ Ich ſtimme völlig mit Engel überein „man darf beſtimmt ausſprechen: Goethe, der Meiſter der inneren Form, hätte ohne ſein damaliges anſtiliſiertes Griechentum und ohne Voß, allein ſeinem dichteriſchen Feingefühl überlaſſen, ein deutſches Neumaß für die Rede ſeiner deutſchen Menſchen getroffen, wie er für den Fauſt den ſo unerſchöpflich wandelbaren deutſchen Vers gewählt hatte, zu dem ja keine neuere ernſte deutſche Dichtung ihm ein Muſter bot. Wer darf behaupten, daß dieſer deutſche Vers, in dem Goethe das Tiefſte und Gewaltigſte ſeines Dichterlebens ausgeſprochen, für Hermann und Dorothea zu ſpröde oder zu gewöhnlich geweſen wäre?“ (S. 389).

Bei Nachahmung der äußeren Form iſt es leider nicht geblieben. An vielen Stellen merkt man die Abſicht und iſt dann verſtimmt. Goethe mit dem fein empfindenden Ohr unterwirft ſich der Regel eines Humboldt, der ſelbſt geſtand: „Es iſt mir ſehr lächerlich, daß ich über Proſodie krittle, da ich ein völlig unmuſikaliſches Ohr habe — Wir unterſcheiden uns bloß durch eine genauere Lektüre der alten Dichter.“ Daß Goethes Ohr einer mißverſtandenen, trügeriſchen Formel nachgeben ſollte, darin liegt die Ironie oder vielmehr Tragik der Geſchichte.

Es kann nicht die Aufgabe irgend eines ernſten Deutſchen ſein

den Deutschen schulmeistern zu wollen. Fast alle unsere Weisheit in den letzten Fragen des Gehaltes und der Form deutscher Literatur verdanken wir ja Goethe und Schiller, nicht zum wenigsten ihren Irrtümern. Ein Hauptirrtum seines Lebens war Goethes Griechentum, freilich ein wesennotwendiges. Wahre griechische Kunst war ja höchster Ausdruck des eignen Volksgeistes der eignen Gegenwart. Diesem Irrtum entspringt auch die gelegentliche Äußerung, auf die sich die Humanisten bis zum Überdrusse berufen. „Wer fremde Sprachen nicht lernt, weiß nichts von seiner eignen.“ Sicher versteht er darunter nicht den grammatischen Drill einer falsch verstandenen logisch-formalen Bildung zu Lieb. Aber Goethe, der sich mit Recht gegen den Wert der römischen Geschichte ausgesprochen, die innere Geschichte der Griechen aber unerträglich nennt, hat sich in der Jugend und im Greisenalter zur eigenen Kultur bekannt. Als Zweiundzwanzigjähriger verkündet er in seiner Schrift „Von deutscher Baukunst“: „Die charakteristische Kunst ist die einzige wahre. Wenn sie aus inniger, einiger, selbständiger Empfindung um sich wirkt, unbekümmert, ja unwissend alles Fremden, da mag sie aus rauher Wildheit oder aus gebildeter Empfindsamkeit geboren werden; sie ist ganz und lebendig.“ 1825 äußerte er sich einem Engländer gegenüber: „Was das Griechische, Lateinische, Italienische und Spanische betrifft, so können wir die vorzüglichsten Werke dieser Nationen in so guten deutschen Übersetzungen lesen, daß wir ohne ganz besondere Zwecke nicht Ursache haben, auf die mühsame Erlernung jener Sprachen viel Zeit zu verwenden.“ Auf Grund dieser Anschauung und weil Deutschland schon zu Goethes Zeiten die meisten und die besten Übersetzungen aus alten und neuen Sprachen besaß, kam Goethe zur Vorstellung einer Weltliteratur, in deren Mittelpunkt das Deutsche stünde. Wenn wir den Inhalt der Lebenswahrheit einer großen Persönlichkeit erfahren wollen, suchen wir die Bekenntnisse des Alters. Als Greis urteilt Goethe aber so: „Für eine Nation ist nur das gut, was aus ihrem eignen Kern und ihrem eigenen allgemeinen Bedürfnis hervorgegangen, ohne Nachäffung eines andern.— Alle Versuche irgend eine ausländische Neuerung einzuführen, wozu das Bedürfnis nicht im tiefen Kern der eigenen Nation wurzelt, sind daher töricht, und alle beabsichtigten Revolutionen solcher Art ohne Erfolg; denn sie sind ohne Gott, der sich von solchen Pfuschereien zurückhält.“ Bis ins 19. Jahrhundert hatte man verkannt, daß die germanischen Sprachen vermöge ihres Nachdruckakzentes an den Vers ganz andere Bedingungen

stellen als die antiken. Goethe selbst bekennt 1813/14: „Es ist auffallend, daß wir in unserer Sprache nur wenige Silben finden, die entschieden kurz oder lang sind. Mit andern verfährt man nach Geschmack oder Willkür." Aber dadurch, daß unsere Silben eine viel festere „Zeitmessung" haben, viel streckbarer und kürzbarer sind als die der alten Sprachen, dadurch wird der Versbau und das Nachahmen fremder Maße erleichtert.

In den antiken Versbildern trug immer die Länge den Taktschlag (Iktus), war die Länge der gute Taktteil, die Hebung. Für die germanischen Sprachen bedeutet dies eine sprachlich betonte Silbe, die an sprachlichem Nachdruck die benachbarten Silben übertrifft.

Nach Viktor Hehn ist die Messung nach der Zeit sinnlich, die nach dem Ton gemütlich, sodaß folgendes Verhältnis entstünde Länge: Stärke — Sinn: Gemüt.

Wahrheits- und wesenswidrig ist die unselige Wolf-Lachmannsche Liederlehre, daß der griechische Vers wesentlich gesungen und geflötet worden, dagegen unsere Kunstverse überwiegend nur zum Sprechen geeignet waren. Der Spondeus, die antike Länge außerhalb der Hebung, wurde zum Prüfstein der Verslehre und zum Stein des Anstoßes für das unverkümmerte deutsche Sprachgefühl.

Wie wurden Goethes wohllautende Sechsfüßer (Hexameter) unterm Einfluß der Voß und Humboldt und Schlegel entstellt und vergewaltigt, dem „falschen Spondeus" zu Liebe! Beispiel einer Änderung.

1. Fassung:

„Wer ist der edlere Mann in jedem Stande? der immer,
Welchen Vorteil er hat, stets sich zum Gleichgewicht neigt."

2. Fassung:

Wer ist der edlere Mann in jedem Stande? der stets sich
Neiget zum Gleichgewicht, was er auch habe voraus.

Der zweisilbige Takt des deutschen Sechsfüßers (Hexameters) verhält sich wie 2 : 1, Viertel zu Achtel, lang — kurz, ist also ein Trochäus. Der Spondeus (Viertel, Viertel) unterscheidet sich vom Trochäus der Länge, nicht der Stärke nach. Heusler unterscheidet falsche, gleichgewogene und umgedrehte Spondeen. Für Hermann und Dorothea berechnet er:

1 falschen Spondeus auf 28 Verse,
1 gleichgewogenen Spondeus auf 39 Verse,
1 umgedrehten Spondeus auf 97 Verse.

Leicht fällt Goethe eine Abänderung nicht.

„Allerlieblichſte Trachäen
Aus der Zeile zu vertreiben
Und ſchwerfälligſte Spondeen
An die Stelle zu verleiben,
Bis zuletzt ein Vers entſteht,
Wird mich immerfort verdrießen!“

Dem falſchen und tonbeugenden Spondeus ſind die ſtärkſten Dichter verfallen. Beiſpiele wie leblos, Schönheit, Waldſtrom, untreu erſchienen zu ſchwach und an deren Stellen traten ſog. gleichgewogene Spondeen, die zwei Wurzelſilben von gleichem oder annähernd gleichem Tongewicht zu einem Verstakt verbinden, z. B. des Zeus Rat, der Schweiß floß, Gott ſieht, der Flut Schoß, der Welt Heil, ſo ſchwer ſchien d. h. die Längen müſſen ſo lang als möglich ſein.

Die ſchädlichſten Ausgeburten der irregeleiteten Lehre ſind die umgedrehten (geſchleiften) Spondeen.

z. B. denn leblos
auch Schönheit

Voß: Wer getroſt fort gehet, der kommt an in Frieden und lebt wohl.

Dadurch wurde das erſte Geſetz germaniſcher Versbildung: Einklang zwiſchen Taktſchlag und Sprachton ſchauderhaft mißachtet.

Humboldt behauptet:

Wenn Krankheit mich befällt, ſei beſſer als:
Wenn mir die Krankheit naht.

Humboldt, Schlegel, Voß waren eben in erſter Linie Gelehrte und behaupteten: „Goethe und Schiller wußten nur ſehr mäßig griechiſch; es fehlte ihnen an Kenntnis des antiken Versbaues.“ Leider beſaß Goethe „zu viele Nachſicht und Gutheit.“

6. Abſchnitt.

Wieder ein „Kompromiß“?

In Nummer 2 der „freien deutſchen Schule“ ſteht unter den Leitſätzen für die Oberſchule: „Als Fremdſprachen werden Latein und Engliſch aufgenommen. Eine von beiden iſt Pflichtfach.“ Früher entſchied man ſich für Engliſch als Pflichtfach, Latein galt als

wahlfrei. Das Maß der Kenntniſſe in der toten Sprache ſollte von der Entſcheidung der Lehrer, Schüler und Eltern abhängen. Ausſchlaggebend wären Anlage, Beruf und Neigung geweſen. Das wäre freilich bis zu einem gewiſſen Grad auch jetzt der Fall. Aber die einmal getroffene Wahl würde dauernd verpflichten. Das iſt hart und gar nicht neu. Doch der gewiſſenhaft beobachtende Volksſchullehrer wird Schüler und Eltern in der Auswahl unterſtützen können. Denn vom 12. oder 13. Jahre an zeigt ſich ohne Zweifel ſprachliche Begabung. Eine frühere künſtlich herbeigeführte Entſcheidung kommt einer Entwurzelung aus dem Mutterboden des Volkstums gleich. Übrigens wird in der neuen deutſchen Schule geſorgt werden, daß der fremdſprachliche Unterricht ſich nicht auf Koſten der Mutterſprache und des heimiſchen Volkstums nährt, ſondern daß er als Ergänzung mit dem Geiſte des übrigen Unterichtes zuſammenwächſt. Nach wie vor gilt der Grundſatz: Gebildet, ja gelehrt iſt, wer ſein liebes Deutſch beherrſcht. Ein weſentlicher Beſtandteil iſt die Fremdſprache alſo nicht, wenn wir es nicht mit einer ſprachlichen Fach- und Forſcherſchule zu tun haben. Wer die Höhe oder Tiefe ſeiner Bildung nach der Zahl der erlernten Sprachen mißt, iſt auf dem Standpunkt des 18. Jahrh. ſtehen geblieben. Aber die logiſch-formale Bildung? So alt die Meinung, daß die eine Sprache logiſcher ſei als die andere, ſo alt iſt der Irrtum. Sprache iſt ein ſeeliſcher, ſeelenkundlicher Vorgang. Unlogiſch d. h. den Denkgeſetzen zuwider wurde in jeder Sprache geredet, ſolange es denkfaule oder denkunfähige Menſchen gibt. Formale Bildung iſt aber Verſtandes-, Geiſtes- und Willensübung an irgend einem wertvollen, lebenswichtigen Stoff (ſ. o.). Wohl, wenn Verſtandesübung zur Vernunftbetätigung führt, Unterricht Erziehung wird. Niemals wieder darf der Stoff, am wenigſten der tote, unfruchtbare, Ziel, er darf bloß Mittel zum Zweck ſein. Des ſeelenvollen, geiſterfüllten Menſchen wegen iſt jeder Unterricht, jede Schule, jeder Lehrer da. Jede Bildungsanſtalt hat ſich nach dem werdenden Menſchen, dem gebietenden Leben zu richten. Der beſte Lehrplan aber iſt der begeiſterte, lebensvolle, gegenwarts- und zukunftstrunkene Erzieher.

Unter dieſem Geſichtspunkt muß auch der pflichtmäßige Lateinunterricht in der deutſchen Schule betrachtet werden, falls obiger Leitſatz Wirklichkeit werden ſoll. Faſt ſämtliche römiſchen Klaſſiker oder was bisher dafür gehalten worden iſt, paſſen nicht für die Altersſtufe unſerer Schüler. Die römiſche Denkweiſe iſt zu logiſch,

um noch Platz für eigne Gedankenentfaltung zu gewähren; der Bildungsgehalt der römischen Kulturwelt ist aber volksfremd und nicht nachahmungswert. Am römischen Recht ist unsere ganz eigen geartete Volkswirtschaft zugrunde gegangen; der römische Staatsgedanke, der nicht wie der griechische nach der Blutbürtigkeit sondern nach Gewalt und Selbstherrlichkeit geurteilt, hat uns Deutsche in feindselige Stellung zum eignen Volkstum gebracht, zu Knechten des Auslandes gemacht; an der römischen Sprache insbes. an Livius und Cicero haben sich viele gebildete Deutsche den Stil verdorben. Wer hat die deutsche Volksgemeinschaft in Klassen geteilt? Wer die Kluft aufgerichtet zwischen gebildet und ungebildet? Wer den Begriff der Bildung auf jene starre Formel gebracht: Bildung = humanistische Bildung = Besitz der alten Sprachen? Wer hat die Entwicklungsfähigkeit der deutschen Eigenkultur geleugnet und Formen und Formeln gesetzt, wo frisches Leben sprudeln sollte? Das haben wir jenen zu verdanken, die des Deutschen Heil immer jenseits der Alpen suchten. Und die römische Geschichte und Kultur? Fortwährende Kriege draußen, im Innern erbitterte Parteikämpfe.— Das sind die einförmigen Grundzüge. Die römische Kultur ist aber nichts Ursprüngliches, sondern Abklatsch und Verwässerung, ja Verfälschung des griechischen Wesens, (das übrigens auch nur den Adelsmenschen züchtete und die europäischen Ureinwohner samt deren Nachkommen als Menschen zweiter Ordnung behandelte). Das römische Sklavenwesen ist ein unergründliches Meer von Jammer und Elend. In jedem der zahlreichen Raubkriege Roms wurden die Bewohner eroberter Städte ohne Rücksicht auf Art und Geschlecht niedergehauen, der Rest in die Sklaverei verkauft.“ (Prof. Dr. Birt). Das Los der Zahlungsunfähigen war entsetzlich. (S. Zöckler „das Kreuz Christi“). Tacitus kennzeichnet im „Leben des Agricola“ Kap. 31 die Römer also: „Diese Räuber der Welt voll Habsucht und Herrschsucht! Plündern, morden, rauben nennen sie lügnerisch ihr Weltreich und die Wüste, die sie schaffen, den Frieden.“ Selbst in der „Germania“ tritt die Absicht zu Tage und man wird verstimmt. In keiner Kriegsgeschichte ist so großartig gelogen worden wie in der römischen. Von seinem ersten Auftreten an ist das Römertum krankhaft erregt. Das Nationalgefühl verkehrt sich im Laufe der Geschichte zum Wahn: Tu regere imperio populos, Romane, memento! Sei eingedenk, Römer, daß du die Völker unter dein Joch beugest!

Und die römischen Schriftsteller? Nepos‘„ armselige, zusammengestoppelte Machwerke sind ohne literarischen Wert,‘ dazu noch mit

Irrtümern und Fehlern reich verſehen.“ (Prof. Dr. Schumann). Sollen wir übrigens unſere Schüler zu Feldherren erziehen? Was kümmert uns Livius, erdichtete Geſchichte in einem verwickelten, unklaren Stil? Livianae fabulaè non satis dignae sunt quae iterum legantur — ſie ſind nicht würdig genug, geleſen zu werden. Was gehen uns Ciceros Mordprozeſſe an, was ſeine nachempfundene Philoſophie? „Wozu müſſen Jünglinge Ciceros Gedanken über das Greiſenalter leſen?“ (Schumann). Iſt Vergils Äneide wirklich ein wertvolles literariſches Werk? Mindeſtens zu ſchwer für die Jugend und ebenſo unpaſſend wie Ovid und Cicero.

Das Lateiniſche der deutſchen Schule müßte da anfangen, wo man bisher im humaniſtiſchen Gymnaſium aufgehört hat. Die goldene und ſilberne Lateinerei reizt uns nicht. Der „Gips der Heimat“ iſt uns mehr wert als der „Marmor der Fremde“; denn uns ſteht der Inhalt höher als die Form. Das mittelalterliche Latein kann in den Dienſt des Deutſchunterrichts treten.

Der römiſche Kirchenſtaat, deſſen Beamte die Geſchichte des Mittelalters ſchrieben, hat ja Sorge getragen, daß die Eigenart der Völker zu Gunſten einer klug, wenn auch willkürlich gehandhabten Weltbürgerlichkeit möglichſt verwiſcht wird. Wo die Volksſeele aus dem fremden Gewande ſchimmert, der Volksgeiſt Fugen geſprengt in den welſchen Bau, kann mit Luſt und Gewinn unterſucht werden. Möge es einem Lateiner von deutſcher Menſchheit Gnaden dann gelingen, den Zuſammenhang mit der eigenen nationalen Vergangenheit wieder herzuſtellen, d. h. da fortzufahren, wo vor 400 Jahren der Humanismus Breſche gelegt in die Einheitlichkeit des deutſchen Geiſtes. Nicht eine Renaiſſance mit fremden Zielen, Formen und Einrichtungen tut uns not, ſondern eine Wiedergeburt aus eignem Weſen. Das käme aber einer Neuſchöpfung gleich.

Die Umgestaltung des höheren Schulwesens

insbesondere

die Einführung der deutschen Oberschule

und der Aufbauschule

Denkschrift

des Reichsministeriums

des Innern

Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig

Die Umgeſtaltung des höheren Schulweſens

insbeſondere

die Einführung der deutſchen Oberſchule

und der Aufbauſchule

*

Denkſchrift des

Reichsminiſteriums des Innern

1 9 2 3

Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig

Druck von
Oswald Schmidt G. m. b. H. Leipzig

★

Deutsche Oberschule und Aufbauschule auf der Reichsschulkonferenz

Auf der Reichsschulkonferenz vom 11. bis 19. Juni 1920 kamen die pädagogischen Anschauungen, die auf Einführung neuer Schultypen der höheren Schulen drängten, zum ersten Male zu einer großen allgemeinen Auseinandersetzung. Es stellte sich bei den Verhandlungen über Schularten, Schulziele und organisatorische Zusammenfassung zur Einheitsschule heraus, daß die Forderungen nach neuen Schultypen im höheren Schulwesen von den verschiedensten sozialen, pädagogischen und kulturellen Ausgangspunkten ausgingen. Einerseits stand der Gedanke im Vordergrunde, daß man den Schülern der Volksschulen einen geraden Weg zur Hochschule eröffnen müsse, ohne daß man sie auf den bisher vorhandenen Bildungsgang der Vollanstalten hinwiese, in die sie nicht früh genug einzutreten in der Lage wären. Andererseits wurde in den Kreisen des Deutschen Germanistenverbandes, der sich zu einer „Gesellschaft für deutsche Bildung" ausgestaltet hatte, ein höherer Schultypus verlangt, der Deutsch-

kunde in den Mittelpunkt des Bildungssyste
stellte und eine zur Universität führende höhe
Bildung wesentlich an und mit den Werten d
nationalen Bildungsgutes erstreben soll
Einen dritten Ausgangspunkt für die Ford
rung nach einem neuen Schultypus bildeten E
wägungen, die mehr von den Bedürfnissen d
praktischen Lebens ausgingen, denen die bi
herige Gelehrtenschule mit ihrem Übermaß a
fremdsprachlichem Bildungsstoff nicht zu en
sprechen vermochte. Von dem Gesichtspunk
dieser Anschauungen aus stellten die Anforde
rungen der vorhandenen höheren Schulen zu
Teil nicht nur eine überflüssige Belastung da
sondern sie gewährleisteten auch positiv nicht d
Durchbildung oder Vorbildung des Mensche
den das praktische Leben heute in Deutschlan
vor allem braucht. Mehr oder minder deutlic
schwebt hier die Vorstellung einer umfassendere
staatsbürgerlichen und volkswirtschaftlichen Bil
dung vor, die für wirtschaftliche Leistungen im
Leben der Gegenwart erforderlich ist.

Schulorganisatorisch verdichteten sich diese ver
schiedenen Pläne zu den beiden Schultypen de
deutschen Oberschule und der Aufbauschul
Noch in den Auseinandersetzungen auf d
Reichsschulkonferenz (vgl. das Protokoll Sei
81 ff., Seite 453 ff., Seite 696 ff. und Sei
1013 ff.) wurden diese beiden neuen Schultype
vielfach als gleichzeitige Erfüllung verschieden

artiger pädagogischer Forderungen miteinander verbunden, ja miteinander verwechselt. Zwar verstand man unter der deutschen Oberschule schon damals eine zur Hochschule führende höhere Bildungsanstalt, die in den Mittelpunkt ihrer Arbeit die Deutschkunde stellte, und man verstand andererseits unter der Aufbauschule eine Schule, die, auf das abgeschlossene Volksschulpensum aufbauend, den Schülern der Volksschule die Möglichkeit geben sollte, in einem abgekürzten sechs- oder siebenjährigen Lehrgang Hochschulreife zu erwerben. Aber vielfach wurden die beiden Schultypen in der Weise miteinander verbunden gedacht, daß man sich die Aufbauschule nur mit dem Pensum einer deutschen Oberschule und die deutsche Oberschule nur in der Form der Aufbauschule vorstellte. Die Leitsätze des pädagogischen Ausschusses des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht verlangen, daß die deutsche Oberschule ihrem Rekrutierungsgebiet nach eine Sammelschule, ihrer inneren Einrichtung nach eine Aufbauschule sei (vgl. Die deutsche Oberschule. Von Dr. Thomas Lenschau in „Die deutsche Schulreform", Verlag Quelle & Meyer 1920). Erst in den weiteren Verhandlungen der Reichsschulkonferenz wurde klargestellt, daß es sich um zwei grundverschiedene Gedankengänge handelte, daß Ausgangspunkt für die Forderung der deutschen Oberschule ein neuer Bildungsgehalt, dagegen

Ausgangspunkt für die Forderung der Aufbau
schule ein neuer organisatorischer Aufbau de
Lehrplans war. Es ergab sich daraus, daß di
deutsche Oberschule auch als grundständig
Schule — d. h. als eine auf die vierjährig
Grundschule aufbauende höhere Schule — ge
dacht werden mußte, während andererseits di
Aufbauschule ihrem Lehrplan nach nicht unbe
dingt der deutschen Oberschule folgen müßte, son
dern auch den anderen vorhandenen Typen de
höheren Schulen entsprechen könnte. Die Klar
heit über diese Abgrenzung wurde dadurch er
schwert, daß einerseits Gesichtspunkte in die Er
örterung hineinspielten, die sich aus den An
forderungen der Lehrerbildung ergaben, und daß
andererseits eine Berücksichtigung der besonderen
Bedürfnisse und Voraussetzungen des platten
Landes gesucht wurde, das im wesentlichen auf
Volksschulen angewiesen ist und eine Möglich
keit haben muß, seine Kinder erst im späteren
Alter städtischen Schulen zu überweisen. Unter
beiden Gesichtspunkten schien die Aufbauschule
mit dem Lehrplan der deutschen Oberschule oder,
umgekehrt ausgedrückt, die deutsche Oberschule
in der organisatorischen Form der Aufbauschule
ein besonders empfehlenswerter Weg, da ja die
unter beiden Gesichtspunkten in Betracht kom
menden Schüler von Hause aus oft nicht die
Möglichkeit eines frühzeitigen Beginns der
Fremdsprachen hatten und es darum für sie er

wünscht erschien, nicht nur eine höhere Lehranstalt zu besuchen, die mit fremdsprachlichem Unterricht erst im siebenten oder achten Schuljahr anfing, als auch eine solche, die überhaupt dem fremdsprachlichen Unterricht einen möglichst geringen Raum gewährte und für ihn nicht zu hohe Anforderungen stellte.

Erste Verhandlung über deutsche Oberschule und Aufbauschule im Reichsschulausschuß

Das in den Verhandlungen der Reichsschulkonferenz enthaltene Material an pädagogischen Gedanken und Plänen wurde im Reichsschulausschuß weiter bearbeitet. Die Frage der Aufbauschule und deutschen Oberschule wurde zum ersten Male auf die Tagesordnung der 3. Tagung des Reichsschulausschusses vom 27. bis 30. Oktober 1920 gestellt. Berichterstatter waren Ministerialrat Dr. Karstädt vom preußischen Ministerium für Volksbildung und Geheimer Oberregierungsrat Dr. Armbruster vom badischen Ministerium des Kultus und Unterrichts. Der Erörterung lagen die folgenden von Ministerialrat Dr. Karstädt aufgestellten Richtlinien zugrunde.*

A.

Der Reichsschulausschuß empfiehlt den Ländern, planmäßige Versuche mit der Er-

* Vgl. Bericht über die 3. Tagung des Reichsschulausschusses Seite 98 ff.

richtung von Aufbauschulen und deutschen Oberschulen von Ostern 1921 ab.

Eine gleichmäßige Regelung aller Einzelheiten des Aufbaues und des Bildungsguts der neuen Schulformen über das ganze Reich hin wird nicht erstrebt. Um jedoch eine Einheitlichkeit wenigstens in den grundsätzlichen Fragen zu ermöglichen, empfiehlt der Reichsschulausschuß folgende allgemeine Richtlinien:

B.

Richtlinien über die Aufbauschule und die deutsche Oberschule

Aufbauschule und deutsche Oberschule sind nicht dasselbe. Das Wesen der Aufbauschule liegt auf organisatorischem, das der deutschen Oberschule auf bildungstheoretischem Gebiete.

Die Aufbauschule ist die verkürzte Form aller Arten der bestehenden oder etwa noch entstehenden höheren Schulen und baut sich auf die Volksschule auf. Die deutsche Oberschule ist eine Art der höheren Schule, die grundsätzlich und ganz unabhängig von der äußeren Schulgliederung Deutschkunde und die deutschbetonten Fächer in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen will.

I. Die Aufbauschule

Die Aufbauschule schafft als verkürzte höhere Schule eine geradlinige Fortsetzung der

Volksschule bis zum Ziel der übrigen höheren allgemeinen bildenden oder Fachschulen.

Dadurch ermöglicht sie

bildungspolitisch: das Herauswachsen der höheren Bildung aus der Volksschule und der Volksbildung;

berufspsychologisch: das Hinausschieben der Entscheidung für die Schul- und Berufslaufbahn auf ein späteres Lebensalter;

sozialpolitisch: Arbeiterkindern, die die ganze Volksschule zu durchlaufen gewöhnt sind, und Land- und Kleinstadtkindern, die bis zum Abschluß der Volksschule im Elternhause verbleiben wollen, einen Übertritt zur höheren Schule noch im 14. Lebensjahre.

Ort der Aufbauschule. Die Aufbauschulen sollen vornehmlich Sammelschulen für Land- und Kleinstadtkinder im Mittelpunkte ländlicher Kreise sein; aber auch Mittel- und Großstädte sollten neben grundständigen höheren Schulen Aufbauschulen schaffen, um begabten Volksschülern noch beim Volksschulabschluß den Eintritt in eine höhere Schule zu ermöglichen.

Dauer des Lehrgangs. Die Aufbauschule setzt mit der Erreichung des Volksschulzieles (je nach Entwicklung und Vorbildung mit dem 12. bis 14., durchschnittlich im 13. Le-

bensjahre) ein und führt ihre Schüler in sechs Jahresklassen zur Hochschulreife.

Schüler. Die Verkürzung der Bildungszeit bedingt, daß nur fähige Schüler mit starkem Arbeitswillen in die Aufbauschule aufgenommen werden.

Berechtigung. Die Aufbauschulen erhalten dieselbe Berechtigung wie die übrigen höheren Schulen. Die Berechtigung wird von Fall zu Fall bei der ersten Entlassungsprüfung der Anstalt erteilt.

Schulart. Grundsätzlich kann jede Schulart (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule, deutsche Oberschule) je nach den örtlichen Verhältnissen in Aufbauform vorkommen. Es sollte wenigstens in jedem größeren Bezirk eine Aufbauschule humanistischer Richtung bestehen, um sprachbegabten Volksschülern eine altsprachige Bildung und entsprechende Berufslaufbahnen zu ermöglichen.

Im allgemeinen aber wird man bei der Einrichtung von Aufbauschulen die Gelegenheit wahrnehmen, Versuche mit einer vierten Art der höheren Schule, der deutschen Oberschule, zu veranstalten.

II. Die deutsche Oberschule

Ziel. Die deutsche Oberschule will eine höhere Bildung, die der durch andere höhere Schulen vermittelten gleichwertig sein soll, auf

Grundlage deutſchen Bildungsgutes vermitteln. Raum für Deutſchkunde, Werkunterricht, Kunſtpflege, Heimat-, Erd- und Staatsbürgerkunde, für beobachtende Naturwiſſenſchaften und philoſophiſche Betrachtung gewinnt ſie durch Zurückdrängung der fremden Sprache.

Fremde Sprachen. Zwecks Vergleichs des deutſchen mit einem fremden Volks- und Sprachgeiſt lehrt ſie eine fremde Sprache verbindlich (Latein, Franzöſiſch oder Engliſch), für Sprachbegabte auf der Oberſtufe eine zweite wahlfrei.

Lehrpläne. Bindende Lehrpläne für das ganze Reichsgebiet ſind unmöglich. Als Anregungen können die im Zentralinſtitut für Erziehung und Unterricht beſprochenen Stunden- und Lehrpläne, der Stundenplan des Württembergiſchen Lehrerbundes, die Entwürfe des deutſchen Ausſchuſſes für mathematiſchen und naturwiſſenſchaftlichen Unterricht u. a. gelten.

Pflicht- und Wahlfächer. In den Oberklaſſen wird die Pflichtſtundenzahl zugunſten wahlfreier Arbeitsgemeinſchaften ſtark ermäßigt.

Stundenzahl. Es wird empfohlen, daß die Geſamtſtundenzahl ohne Turnen nicht über 30 Wochenſtunden hinausgeht (was

dann aber von allen Schulen zu gelten hätte).

Aufbauform. In der Aufbauform umfaßt die deutsche Oberschule sechs Jahresklassen.

Grundständige Form. Der deutschen Oberschule wird grundsätzlicher Wert beigelegt; sie ist kein Notbehelf für die verkürzte Form der höheren Schule. Es ist daher erwünscht, sie auch als grundständige höhere Schule (abzweigend nach den vier Grundschuljahren) von der Sexta ab, einzurichten, um die Möglichkeit einer rein deutschbetonten höheren Bildung sowohl in der Aufbau- als auch in der Abzweigform zu erproben.

Berechtigung. Die Reifeschüler der deutschen Oberschule erhalten dieselbe Berechtigung wie die der anderen höheren Schulen. Für das Hochschulstudium gewisser Fächer wird von ihnen eine Ergänzungsprüfung zu fordern sein (ähnlich wie jetzt für die Reifeschüler der Oberrealschüler und des Realgymnasiums).

Deutsche Oberschule und Lehrerbildung. Die deutsche Oberschule ist keine Sonderschule für die Lehrerbildung. Zum Eintritt in die Berufsbildung aller hauptamtlich anzustellenden Lehrer geben die Reifezeugnisse aller höheren Schulen, auch die der deutschen

Oberschule, unterschiedlos die gleiche Berechtigung.

C.

Ein Ausschuß aus Vertretern der Behörden, der Gemeinden, der Hochschul-, Oberschul- und Volksschullehrerschaft wird die Versuche mit der Aufbau- und deutschen Oberschule dauernd beobachten.

Die Aussprache über diese Leitsätze konnte damals wegen der im übrigen sehr besetzten Tagesordnung nur eine vorläufige sein. Es zeigte sich in der Aussprache, daß auch für die Unterrichtsverwaltungen der Länder die Gesichtspunkte, unter denen Aufbauschule und deutsche Oberschule betrachtet wurden, vielfach die gleichen waren und daß man insbesondere mit Rücksicht auf die Lehrerbildung und die Zugänglichkeit einer höheren Bildungsanstalt vom platten Lande aus sich die Aufbauschule wesentlich in der Form der deutschen Oberschule und umgekehrt vorstellte. Das Ergebnis der vorläufigen Verhandlungen war, daß der Reichsschulausschuß sich grundsätzlich auf den Boden der beiden neuen Schulformen Aufbauschule und deutsche Oberschule stellte, ohne sich auf die Einzelheiten festzulegen, und den Ländern empfahl, mit Versuchsschulen baldigst zu beginnen. Außerdem wurde beschlossen, in nächster Zeit zu einer Sonderkonferenz zusammenzutreten und die weiteren Einzelheiten zu klären.

Für die weitere Verarbeitung der Richtlinien mußte der Gedanke maßgebend sein, daß die Länder, die mit beiden Schulformen Versuche machen wollten, die Sicherheit haben mußten, für diese Versuchsschulen die mit den höheren Lehranstalten verbundenen Berechtigungen zu erlangen. Es mußte also Ziel der weiteren Erörterungen der Frage im Reichsschulausschuß sein, zu einer Vereinbarung über die Anerkennung der Aufbauschule und der deutschen Oberschule zu kommen, die in der Art der bestehenden Vereinbarung über die Anerkennung der Reifezeugnisse der höheren Schulen vom 22. Oktober 1909 für das ganze Gebiet des Deutschen Reichs den Reifezeugnissen der deutschen Oberschulen und Aufbauschulen die Berechtigung zum Hochschulstudium und den sich darauf aufbauenden Prüfungen in Aussicht stellte.

Verhandlungen im Unterausschuß des Reichsschulausschusses am 17. und 18. Januar 1921

Die Sitzung des Unterausschusses des Reichsschulausschusses für die Frage der Aufbauschule und deutschen Oberschule fand am 17. und 18. Januar 1921 in Weimar statt. An ihr nahmen 35 Vertreter von 14 Ländern, außerdem 2 Vertreter der Unterrichtsverwaltung von

Deutsch-Österreich teil. Als Grundlage der Verhandlungen waren durch das Reichsministerium des Innern die Richtlinien von der 3. Tagung des Reichsschulausschusses in der Weise verarbeitet, daß sie den Text einer Vereinbarung der Länder über die Anerkennung der Aufbauschule und der deutschen Oberschule bilden konnten. Diese Richtlinien hatten nachstehenden Wortlaut:

A. Die Aufbauschule

1. Die Aufbauschule wird als verkürzte Form der höheren Schule versuchsweise zugelassen.

2. Beginn und Dauer der Aufbauschule.

a) Die Aufnahme in die Aufbauschule setzt den mindestens siebenjährigen Besuch der Volksschule voraus.

b) Der Lehrgang der Aufbauschule umfaßt mindestens sechs Jahre. Es ist zulässig, daß die unteren Jahrgänge der Aufbauschule in der Form eines Oberbaues auf die Volksschule eingerichtet werden.

3. Schularten. Die Aufbauschule hat grundsätzlich die gleichen Lehrziele wie die bestehenden und etwa noch einzuführenden höheren Schulen.

Sie darf keinen besonderen, in grund-

ständiger Form nicht vorhandenen Schultypu
ausbilden.

Den Ländern bleibt vorbehaltlich de
Sicherstellung des Lehrzieles überlassen, di
sich aus dem besonderen Charakter der Schul
ergebenden Abweichungen von dem zugrund
zu legenden Lehrplan der entsprechenden Nor
malschulrat selbständig zu regeln. Jedoch wer
den die Länder auf möglichste Übereinstimmun
der Lehrpläne im Reiche Bedacht zu nehmer
haben.

4. Lehrer. An die Vorbildung der Lehre
sind die gleichen Anforderungen zu stellen wie
bei den entsprechenden höheren Lehranstalten.

5. Berechtigungen. Die Reifezeugnisse
der Aufbauschule gewähren die gleichen Be
rechtigungen wie die Reifezeugnisse der ent
sprechenden höheren Lehranstalten.

Mit der Versetzung in die oberste Klasse
wird die Primareife, mit der Versetzung in
die zweitletzte Klasse die Obersekundareife er
reicht.

B. Die deutsche Oberschule

1. Die „deutsche Oberschule" wird als neue
Art der höheren Schule versuchsweise zuge
lassen.

Die deutsche Oberschule ist die höhere Schule,
die auf der Grundlage deutschen Bildungs
gutes eine höhere Bildung vermittelt, die der

durch andere höhere Schulen gebotenen hinsichtlich der erreichten Reife gleichwertig ist. Den Raum dafür gewinnt die deutsche Oberschule durch Zurückdrängung der fremden Sprachen.

2. Die deutsche Oberschule kann sowohl als grundständige wie als Aufbauschule eingerichtet werden. In beiden Formen ist sie hinsichtlich der Dauer des Lehrgangs den anderen höheren Schulen gleichzustellen.

3. Die allgemein verbindlichen Fächer in der obersten Klasse der deutschen Oberschule sind: Religionslehre, Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Mathematik, Naturkunde und eine Fremdsprache. Es bleibt im übrigen den praktischen Versuchen der Länder überlassen, neben dem verstärkten Unterricht in Deutsch und Geschichte, durch Betonung von Werkunterricht, Kunstpflege, Staatsbürgerkunde, Volkswirtschaft, beobachtende Naturwissenschaft, Heimatkunde, philosophische Betrachtung den Lehrplan verschiedenartig auszugestalten und fakultativen fremdsprachlichen Unterricht einzurichten. Außer der einen obligatorischen Fremdsprache muß mindestens eine fakultativ gelehrt werden.

4. Für die zu erfüllenden Zielforderungen gelten als Mindestmaß die aus den preußischen von Lehrplänen 1901 sich ergebenden Lehrziele mit folgender näherer Bestimmung:

a) Schüler, die nur eine Fremdsprache betreiben, haben, falls diese Fremdsprache Lateinisch ist, in diesem Fach das Ziel des Realgymnasiums, falls sie Französisch oder Englisch ist, das Ziel der Oberrealschule zu erreichen. Für diese Schüler gelten in Mathematik und Naturwissenschaften die Ziele der Oberrealschule.

b) Schüler, die zwei Fremdsprachen betreiben, haben in einer von ihnen das Ziel derjenigen höheren Lehranstalt zu erreichen, die die höchsten, in der andern das Ziel derjenigen, die die niedrigsten Anforderungen stellt. Für diese Schüler gelten in Mathematik und Naturwissenschaften die Ziele des humanistischen Gymnasiums.

5. Hinsichtlich der an der deutschen Oberschule zu beschäftigenden Lehrkräfte gelten die Bestimmungen unter 1 d der Vereinbarung der Bundesregierungen vom 22. Oktober 1909 über die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse.

6. Die Reifeschüler der deutschen Oberschule erlangen die gleichen Berechtigungen wie die der anderen höheren Schulen. Sofern die Zulassung zu den Prüfungen für bestimmte, auf Hochschulstudium beruhende höhere Berufe den Nachweis von Kenntnissen erfordert, die in der deutschen Oberschule nicht erworben

werden, gelten für diejenigen Schüler der deutschen Oberschule, die kein Reifezeugnis für Lateinisch haben, die Bestimmungen für die Oberrealschüler, für diejenigen Schüler der deutschen Oberschule, die ein Reifezeugnis für Lateinisch haben, die Bestimmungen für die Schüler des Realgymnasiums.

C. Gemeinsame Bestimmungen für beide Schularten

Für die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse der Aufbauschule und der deutschen Oberschule durch die Länder gelten die Bedingungen der Vereinbarung vom 22. Oktober 1909, soweit sich nicht aus den vorstehenden Richtlinien die notwendigen Abweichungen ergeben.

Um die Erfahrungen bei der Durchführung der Aufbauschule und der deutschen Oberschule zu sammeln und die Gleichmäßigkeit der Maßstäbe für die Leistungen der beiden Schularten sicherzustellen, wird ein Sachverständigenausschuß beim Reichsministerium des Innern gebildet. Der Ausschuß hat in ständiger Fühlungnahme mit den Unterrichtsverwaltungen der Länder die Entwicklung der beiden Schularten zu beobachten. Die Besichtigung von Schulen der genannten Art und die Teilnahme an den Reifeprüfungen ist seinen Mitgliedern nach näherer Vereinbarung mit den

Schulaufsichtsbehörden der Länder gestatt
Das von dem Ausschuß gesammelte Materi
und seine gutachtliche Stellungnahme ist de
Reichsschulausschuß zwecks Vorbereitung d
Entscheidung über die endgültige Anerkennu
der beiden Schularten zu unterbreiten.

In der Aussprache über die Aufbauschu
wurde zunächst die Frage erwogen, wie man d
Volksschulreife bezeichnen solle, die als Vorb
dingung für den Eintritt in die Aufbauschule z
fordern sei. Es herrschte Übereinstimmung da
über, daß die normale Volksschulreife verlan
werden müsse. Andererseits wurde es für b
denklich gehalten, wenn keine Bestimmungen hin
zugefügt werden würde, die ein gewisses Mindes
alter für den Eintritt in die Aufbauschule ge
währleistete, da die Arbeit der Aufbauschule i
ihrem Erfolg nicht nur auf der Beherrschung de
Volksschulpensums, sondern auch auf einer ge
wissen Altersreife der Schüler beruhe. Von de
beiden zur Sicherung dieser Altersreife gegebene
Möglichkeiten, ein Mindestalter der Schüle
oder eine Mindestdauer der vorhergegangene
Schuljahre zu bestimmen, wurde der letzten de
Vorzug gegeben.

Eine weitere Auseinandersetzung knüpfte a
die Dauer des Kursus der Aufbauschule. Wäh
rend man im ganzen der Meinung war, da
die Aufbauschule sechs Jahre umfassen müss

wurde, insbesondere von Hamburg, die Forderung vertreten, daß man auch Versuche mit einer fünfjährigen Aufbauschule nach vorangegangenem achtjährigen Besuch der Volksschule zulassen solle. Die Mehrheit der an der Konferenz beteiligten Länder stellte sich auf den Standpunkt, daß in fünf Jahren die Aufgabe der Aufbauschule, ihre Schüler zur Hochschulreife zu führen, nicht zu lösen sei, und erklärte sich grundsätzlich für die auf sieben Volksschuljahren aufbauende sechsklassige Aufbauschule. Der hamburgische Vorschlag wurde jedoch nicht unbedingt abgelehnt, sondern weiterer Erwägung vorbehalten.

Eine eingehende Erörterung fand außerdem noch der Abs. 2 der Nr. 5 der Leitsätze. Vom Standpunkt einer grundsätzlichen Reform des Berechtigungswesens lehnten die Vertreter verschiedener Länder den Satz ab, der außer den Berechtigungen des Reifezeugnisses noch irgendwelche Berechtigungen innerhalb des Kursus der Aufbauschule festlegen wollte. Der Absatz wurde infolgedessen gestrichen.

In den Verhandlungen über die deutsche Oberschule wurde zunächst über den Bildungsgehalt der deutschen Oberschule gesprochen. Es handelte sich um die Frage, welche Fächer für das Wesen der deutschen Oberschule im besonderen als charakteristisch anzusehen seien und wie im Rahmen einer Vereinbarung der der

deutschen Oberschule zugrunde liegende Bi
dungsgedanke zu umschreiben sei. Diese Fra
umfaßte eine Reihe von Unterfragen: in welch
Form die Mittelpunktstellung der Deutschkun
in der deutschen Oberschule anzudeuten se
welche Fächer im übrigen als verbindlich fü
die deutsche Oberschule und zu ihrem Wesen g
hörig ausdrücklich aufzunehmen seien, un
welche Fächer aus den Lehrplänen der ältere
Typen der höheren Schulen zu entnehmen sei
und mit welchen Zielforderungen. Die letz
Frage wurde im wesentlichen zu der Frage na
der Zahl der an der deutschen Oberschule zu b
handelnden Fremdsprachen. In den zu
ersten Unterfrage gemachten Vorschlägen zeig
sich, daß eine verschiedenartige Ausgestaltun
der deutschen Oberschule für möglich und er
wünscht gehalten wurde. Die deutsche Oberschul
konnte danach einerseits eine ihrem Wesen na
humanistische Bildungsanstalt sein, etwa i
dem Sinne des Deutschen Germanistenbunde
ein deutsches Gymnasium; dann hätte sich di
Deutschkunde im wesentlichen zu stützen auf di
Denkmäler der deutschen Literatur und Kuns
eingeschlossen Musik, und als der psychologisch
Typus des Schülers der deutschen Oberschul
wäre der mehr künstlerisch als intellektuell ein
gestellte Mensch zu betrachten. Andererseits be
stünde die Möglichkeit, in der deutschen Ober
schule das Schwergewicht auf Staatsbürger

kunde, Volkswirtschaft und Heimatkunde zu legen und damit diejenigen Gebiete der deutschen Kultur in den Vordergrund zu stellen, auf denen sich die wirtschaftlichen, technischen und politischen Leistungen des deutschen Volkes entfaltet haben. Der Schülertypus, an den dabei gedacht werden könnte, wäre dann der Typus des für die Betätigung im wirtschaftlichen und staatlichen Leben vorzugsweise geeigneten Menschen. Eine dritte Möglichkeit wäre, das Schwergewicht auf die naturwissenschaftlichen Fächer zu legen und durch starke Betonung der beobachtenden naturwissenschaftlichen Methoden, durch Biologie, Heimatkunde und eigene experimentelle Arbeit eine Bildung zu schaffen, die den Schüler in erhöhtem Maße in den Stand setzt, mit der Natur und dem natürlichen Leben der Heimat zu verwachsen. In allen drei Formen würde das Prinzip des Arbeitsunterrichts sachgemäß eine größere Bedeutung haben.

Die stärksten Meinungsverschiedenheiten ergaben sich in der Aussprache über die der deutschen Oberschule einzufügenden Fremdsprachen. Dabei waren folgende Gesichtspunkte maßgebend: Wenn die deutsche Oberschule ernst machen will mit der Mittelpunktstellung der Deutschkunde, so muß sie sich von Fremdsprachen entlasten. Sie kann ihr Wesen nicht charakteristisch ausprägen, wenn sie mit dem gleichen Maß fremdsprachlichen Unterrichts belastet ist

wie die vorhandenen Typen der höheren Schulen. Die Unterschiede diesen Typen gegenüber würden dann fast verschwinden. Der Charakter der deutschen Oberschule als eines neuen Typus mit einem eigenen Bildungszentrum würde bis zur Unerkennbarkeit verwischt, und es würde schlechthin keinen Sinn mehr haben eine solche Schule überhaupt zu schaffen, da die Oberrealschule oder das Realgymnasium annähernd den gleichen Lehrplan aufweisen müßten. Andererseits sei auch zu befürchten, daß die deutsche Oberschule ihre Bedeutung für die aus der Volksschule aufsteigenden Schülerkreise verlieren würde, wenn sie zu stark mit fremdsprachlichen Stoffen belastet sei.

Dem gegenüber stand die Frage, wie weit die Beherrschung fremder Sprachen ein Element höherer Bildung überhaupt und eine unentbehrliche Voraussetzung für den Zugang zur Hochschule sei, wie weit auch eine wesensgemäße deutsche Bildung des Bildungselements der fremden Sprache bedürfe, nicht nur, um die mannigfachen Einflüsse des Auslandes auf die deutsche Kultur verstehen zu können und nicht nur um der tatsächlichen Verflechtung Deutschlands in Geschichte und Kultur des Auslandes zu entsprechen, sondern auch um diejenige formale Schulung zu geben, die zur Vertiefung des Bewußtseins deutscher Art und deutschen

Wesens nicht nur förderlich, sondern unerläßlich erscheint.

Besonderer Nachdruck mußte in dieser Auseinandersetzung auch auf die Erfordernisse der Universität gelegt werden. Die Frage, ob für die verschiedenen Studiengänge der Universität mit einer Fremdsprache auszukommen sei, war zu prüfen, und zwar sowohl unter dem Gesichtspunkt der historischen Forschung, die das Lesen fremdsprachlicher Dokumente notwendig macht, als auch des Studiums der Sprachen, das die Beherrschung anderer Sprachen voraussetzt, als auch der Verfolgung der wissenschaftlichen Literatur, die insbesondere für die Naturwissenschaften und die Volkswirtschaft die Kenntnis moderner Fremdsprachen unentbehrlich erscheinen läßt.

Die Konferenz war einer Meinung darüber, daß im Rahmen der deutschen Oberschule Gelegenheit zur Erlernung von zwei Fremdsprachen gegeben werden müßte. Meinungsverschiedenheiten bestanden nur über die Frage, ob zwei Fremdsprachen obligatorisch gemacht werden sollten, oder ob es genüge, zur freiwilligen Erlernung einer zweiten Fremdsprache Gelegenheit zu geben.

Der Unterausschuß entschied die Frage zunächst dahin, daß nur eine Fremdsprache als obligatorische festzulegen sei, daß aber den Schülern zur freiwilligen Erlernung einer

zweiten Fremdsprache Gelegenheit geboten werden müsse.

Eine weitere Erwägung knüpft an die Frage der Zielsetzung der deutschen Oberschule. Hier ergaben sich gewisse Schwierigkeiten. Zweck der Vereinbarung konnte zunächst nur sein, den Ländern für praktische Versuche mit der deutschen Oberschule die nötige Sicherheit zu geben, daß die Reifezeugnisse der Schulen später die Anerkennung finden würden. Ein fester Lehrplan, aus dem die Zielforderungen der deutschen Oberschule sich schon klar ergeben hätten, konnte mit Rücksicht auf das Stadium des Versuchs, in dem sich die Frage befand, noch nicht aufgestellt werden. Ein solcher hätte die Sammlung von Erfahrungen auf den verschiedensten Wegen von vornherein ausgeschlossen. Allerdings war es nicht möglich, ganz auf die Festlegung eines Zieles zu verzichten, weil dann die Frage der Sicherung späterer Anerkennung und eine gewisse Gleichmäßigkeit des von allen deutschen Oberschulen erreichten Bildungsstandes nicht zu lösen gewesen wäre. Es blieb also nur übrig, die Ziele der deutschen Oberschule durch Anlehnung an die Zielforderungen der übrigen höheren Lehranstalten annähernd zu bestimmen. Die dafür in den Richtlinien des Reichsministeriums des Innern gemachten Vorschläge, die preußischen Lehrpläne von 1901 zugrunde zu legen, wurden aber deshalb für nicht annehmbar

gehalten, weil diese Lehrpläne bereits überholt seien. Es wurde beschlossen, die Frage der Festlegung von Zielforderungen weiterer Erwägung unter Sachverständigen zu überlassen.

Mit dieser Frage hing die der Ergänzungsprüfungen zusammen. Im ganzen ging die Meinung der Konferenz dahin, daß diese Ergänzungsprüfungen, durch die bestimmte, für das Universitätsstudium notwendige, aber auf der Schule nicht erworbene Sprachkenntnisse später nachgewiesen werden müssen, an sich unerwünscht seien und eine unzweckmäßige Belastung der Universitäten darstellten. Andererseits mußten sie für die Schüler der deutschen Oberschule für unvermeidlich gehalten werden, solange sie für die anderen höheren Lehranstalten in gewissem Umfang fortbestehen. Es wurde daher ein allgemeiner Satz angenommen, der den Nachweis solcher Kenntnisse in Ergänzungsprüfungen verlangt, die für die Zulassung zu bestimmten, auf Hochschulstudium beruhenden höheren Berufen bisher erforderlich sind, aber in der deutschen Oberschule nicht erworben werden können.

Eine letzte sowohl die Aufbauschule wie die deutsche Oberschule berührende Frage war die, wie es möglich sei, eine gewisse einheitliche Entwicklung der beiden neuen Schultypen für ganz Deutschland zu erreichen, insbesondere sofern es sich um die Zielforderungen und den allgemeinen

Bildungsstand der Schüler handelt. Zur Sicherung dieser Einheitlichkeit hatte das Reichsministerium des Innern einen Sachverständigenausschuß vorgeschlagen, der die Entwicklung der beiden Schularten beobachten, die Erfahrungen darüber sammeln und das gesamte Material dem Reichsschulausschuß zur Entscheidung über die endgültige Anerkennung der beiden Schularten unterbreiten sollte. Gegen diesen Vorschlag wurde von den Unterrichtsverwaltungen der Länder geltend gemacht, daß die Prüfungskommissare der Länder die zur Sammlung dieser Erfahrungen geeigneten Stellen seien. Es wäre sehr wohl möglich, daß sie diese Erfahrungen dem Reichsministerium des Innern zur Bearbeitung und zur Vorlage an den Reichsschulausschuß zur Verfügung stellen. Es wird mit Rücksicht auf diese Bedenken der Vorschlag eines Sachverständigenausschusses zwar angenommen, aber ohne den dritten Satz, der diesem Ausschuß das Recht Besichtigung von Schulen und der Teilnahme an Prüfungen geben wollte.

Die Leitsätze hatten in der Feststellung durch die Weimarer Konferenz die nachstehende Fassung:

A. Die Aufbauschule

1. Die Aufbauschule wird als verkürzte Form der zur Hochschulreife führenden höheren Schulen versuchsweise zugelassen.

2. Beginn und Dauer der Aufbauschule.

a) Die Aufnahme in die Aufbauschule setzt die durch siebenjährigen Besuch der Volksschule zu erlangende Reife sowie in der Regel den Abschluß des siebenten Schulpflichtjahres voraus.

b) Der Lehrgang der Aufbauschule umfaßt sechs Jahre.

3. Schularten. Die Aufbauschule hat grundsätzlich die gleichen Lehrziele wie die entsprechenden bestehenden und etwa noch einzuführenden höheren Schulen.

Den Ländern bleibt vorbehaltlich der Sicherstellung des Lehrzieles überlassen, die sich aus dem besonderen Charakter der Schule ergebenden Abweichungen von dem zugrunde zu legenden Lehrplan der entsprechenden Normalschulart selbständig zu regeln. Jedoch werden die Länder auf möglichste Übereinstimmung der Lehrpläne im Reiche Bedacht zu nehmen haben.

4. Lehrer. An die Vorbildung der Lehrer sind grundsätzlich die gleichen Anforderungen zu stellen wie bei den entsprechenden höheren Lehranstalten.

5. Berechtigungen. Die Reifezeugnisse der Aufbauschule gewähren die gleichen Berechtigungen wie die Reifezeugnisse der entsprechenden höheren Schulen.

B. Die deutsche Oberschule

1. Die „deutsche Oberschule" wird als neue Art der zur Hochschulreife führenden höheren Schulen versuchsweise zugelassen.

Die deutsche Oberschule ist die höhere Schule, die auf der Grundlage deutschen Bildungsgutes eine höhere Bildung vermittelt, die der durch andere höhere Schulen gebotenen hinsichtlich der erreichten Reife gleichwertig ist.

2. Die deutsche Oberschule kann sowohl grundständig wie als Aufbauschule eingerichtet werden. In beiden Formen ist sie hinsichtlich der Dauer des Lehrganges den anderen höheren Schulen gleichzustellen.

3. Die allgemein verbindlichen Fächer in der obersten Klasse der deutschen Oberschule sind wie bei den anderen höheren Schulen: Religionslehre, Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Mathematik, Naturkunde. Dazu kommen mindestens eine Fremdsprache, Philosophie, Zeichnen und Kunstbetrachtung. Es bleibt im übrigen den praktischen Versuchen der Länder überlassen, neben dem verstärkten Unterricht in Deutsch und Geschichte durch besondere Pflege von Werkunterricht, Kunst (Musik), durch Staatsbürgerkunde, Volkswirtschaft, Biologie, Heimatkunde, den Lehrplan verschiedenartig auszugestalten. Zur freiwilligen Erlernung einer zweiten Fremdsprache muß Gelegenheit geboten werden.

4. Hinſichtlich der an der deutſchen Oberſchule zu beſchäftigenden Lehrkräfte gelten die Beſtimmungen unter 1 d der Vereinbarung der Bundesregierungen vom 22. Oktober 1909 über die gegenſeitige Anerkennung der Reifezeugniſſe.

5. Die Reifeſchüler der deutſchen Oberſchule erlangen die gleichen Berechtigungen wie die der anderen höheren Schulen. Sofern die Zulaſſung zu den Prüfungen für beſtimmte, auf Hochſchulſtudium beruhende höhere Berufe den Nachweis von Kenntniſſen erfordert, die in der deutſchen Oberſchule nicht erworben werden, iſt der Nachweis dieſer Kenntniſſe durch Ergänzungsprüfungen zu erbringen.

6. Gemeinſame Beſtimmungen für beide Schularten. Für die gegenwärtige Anerkennung der Reifezeugniſſe der Aufbauſchule und der deutſchen Oberſchule durch die Länder gelten die Bedingungen der Vereinbarungen vom 22. Oktober 1909, ſoweit ſich nicht aus den vorſtehenden Richtlinien die notwendigen Abweichungen ergeben.

Um die Erfahrungen bei der Durchführung der Aufbauſchule und der deutſchen Oberſchule zu ſammeln und die Gleichmäßigkeit der Maßſtäbe für die Leiſtungen der beiden Schularten ſicherzuſtellen, wird ein Sachverſtändigen-Ausſchuß beim Reichsminiſterium des Innern gebildet. Der Ausſchuß hat „in ſtän-

diger Fühlungnahme mit den Unterrichtsver-
waltungen der Länder die Entwicklung de
beiden Schularten zu beobachten. Das vo
dem Ausschuß gesammelte Material un
seine gutachtliche Stellungnahme ist den
Reichsschulausschuß zwecks Vorbereitung de
Entscheidung über die endgültige Anerken
nung der beiden Schularten zu unterbreiten."

Sachverständigen-Konferenz zur Aufbauschule und deutschen Oberschul 21. Februar 1921

In dieser Fassung wurden die Leitsätze eine
Konferenz von Sachverständigen vorgelegt, di
vom Reichsministerium des Innern am 21. Fe-
bruar 1921 einberufen wurde und sich außer den
zuständigen Mitgliedern des Reichsministe-
riums des Innern aus folgenden Vertretern de
Universitäten, des höheren Schulwesens, de
Lehrerseminare, der Volksschulen sowie aus
Vertretern des Reichsschulausschusses zu-
sammensetzte:

Professor Deutschbein, Marburg, Se-
minardirektor Muthesius, Weimar, Minister
a. D. Dr. Seyfert, Dresden, Ministerialdirek-
tor Dr. Jahnke, Berlin (Preuß. Kultusmin.),
Beigeordnete A. Siemssen, Düsseldorf, Lyzial-
direktorin Dr. Bardenheuer, Trier, Ober-
lehrerin Emmy Beckmann, Hamburg,

M. Luserke, Wickersdorf bei Saalfeld a. d. S., Regierungs- und Schulrat Pretzel, Berlin, Oberstudienrat Steinhauser, Ellwangen a. J., Oberschulrat Dr. Wychgram, Lübeck, Regierungsrat Dr. Eugen Löffler, Stuttgart, Studienrat Dr. Goldbeck, Berlin, Studienrat Dr. Behrend, Charlottenburg, Oberstudienrat Wührer, München, Universitätsprofessor M. d. R. D. Dr. Schreiber, Münster, Universitätsprofessor Brandi, Göttingen.

In der Besprechung der Leitsätze über die Aufbauschule wurde zunächst im Anschluß an die Bedeutung des Ausdrucks „versuchsweise" im ersten Leitsatz die Frage erörtert, in welchem Umfange die Einrichtung von Aufbauschulen erwünscht sei. Es wurde von der einen Seite betont, daß die Aufbauschule vor so unerprobten Aufgaben stehe, daß ihre Einführung durchaus als „Versuch" behandelt werden müsse. Man dürfe daher nicht ganze Schulgattungen, z. B. die Lehrerseminare, auf einmal in Aufbauschulen umwandeln, weil das die vorsichtige Erprobung bis zur endgültigen Zulassung ausschließe. Von anderer Seite wurde dagegen gerade mit Rücksicht auf die Aufhebung der Lehrerseminare eine möglichst weite Auslegung des Wortes „versuchsweise" gewünscht. Zugleich wurde aber geltend gemacht, daß es bedenklich sei, die Lehrerbildung lediglich auf einem Typus der höheren Schule aufzubauen. Der Begriff

„versuchsweise“ wurde in der Form gedeutet daß damit nicht die Beschränkung dieser Schüler auf eine gewisse geringe Zahl, sondern vielmehr die besonderen Vorbehalte der Überwachung gemeint seien, die ein erstmalig eingeführter neuer Weg zum Ziel der Hochschulreife notwendig mache. Von einem Vertreter Bayerns wurde die Aufbauschule überhaupt abgelehnt, da sie – in Verbindung mit der deutschen Oberschule – die Typen der höheren Schulen auf acht vermehre; statt dessen wurden für die Schüler des platten Landes dreijährige Überleitungskurse empfohlen, die ihnen den Anschluß an die Obersekunda der höheren Lehranstalten vermitteln sollten. Es wurde jedoch schließlich der Einrichtung von Aufbauschulen an sich von allen Teilnehmern der Konferenz mit Ausnahme des Vertreters von Bayern zugestimmt, unter der Bedingung, daß der gesamte Lehrgang, den die Schüler der Aufbauschule vom Eintritt in die Grundschule bis zur Universität durchmachen, nicht kürzer sein dürfe, als der durch die anderen höheren Schulen führende. Dabei wurde betont, daß das Bildungsziel der Aufbauschule nicht lediglich in der Hochschulreife gesucht werden müsse. Vielmehr werde die Aufbauschule, auch wenn sie den Anschluß an die Hochschule vermittle, doch einer großen Zahl von Schülern die Vorbildung für andere Berufsbildungswege zu gewähren haben. Sie müsse daher auch unter dem Gesichtspunkt

dieſer ihrer Bedeutung durchgeführt werden. Nach Anſicht der Mehrzahl der Teilnehmer iſt die Aufbauſchule eine Sammelſchule für begabte Schüler, d. h. ſie iſt eine Schuleinrichtung, die den ſozialen Bedürfniſſen, insbeſondere der Landbevölkerung, aber auch der ſtädtiſchen Bevölkerung, beſonders angepaßt ſein ſoll, und zwar nach dem Maßſtab einer Ausleſe der Fähigen. Dieſer Maßſtab ſoll ja übrigens den ganzen Ausleſeprozeß der Einheitsſchule grundſätzlich beherrſchen; er iſt aber bei der Aufbauſchule inſofern noch beſonders zu betonen, als die Zuſammendrängung gewiſſer Fächer der höheren Schule auf einen ſechsjährigen Kurſus allerdings beſondere Fähigkeiten der Schüler vorausſetzt. Dieſer Anſchauung gab die Konferenz Ausdruck, indem ſie dem erſten Leitſatz hinzufügte: „für entſprechend begabte Schüler".

Die Abgrenzung der Aufbauſchule zur deutſchen Oberſchule wurde durch die Konferenz noch ſchärfer betont als in den vorhergegangenen Verhandlungen. Es wurde von ſieben Mitgliedern der Konferenz, unter ihnen alle Vertreter der Univerſität, folgende Erklärung zu Protokoll gegeben:

„Die deutſche Oberſchule in der Form der Aufbauſchule zu verwenden, empfiehlt ſich grundſätzlich erſt, wenn genügend ſichere Erfahrungen mit der deutſchen Oberſchule als grundſtändiger Schule gemacht worden ſind."

Diese Erklärung wurde damit begründet, daß die Einrichtung der deutschen Oberschule als Aufbauschule oder umgekehrt der Aufbauschule als deutsche Oberschule ein Versuch am Versuch und als solcher nicht geeignet sei, über die Leistungsfähigkeit jedes der beiden neuen Systeme ein klares Urteil zu gewinnen.

Mit großem Nachdruck wurde sowohl in der Aussprache über die Aufbauschule wie über die deutsche Oberschule die Frage der Hochschulreife besprochen. Es wurde von den Vertretern der Hochschulen auf die Gesamtlage der deutschen Wissenschaft hingewiesen, deren Leistungen durch die wirtschaftliche Schwächung des Staates wie der Bevölkerung selbst auf das schwerste bedroht seien. Um so bedenklicher sei eine Herabsetzung des als „Hochschulreife" bisher geltenden Bildungsstandes der abgehenden Schüler höherer Schulen. Die Vertreter der Hochschulen würden sich den mit sozialen Rücksichten begründeten organisatorischen Neuerungen im Schulwesen nicht widersetzen; sie wären aber im Interesse der Studierenden selbst verpflichtet, auf gewissen, nicht willkürlich aufgestellten, sondern im Wesen des Hochschulstudiums begründeten Forderungen zu bestehen. Die Hochschulreife sei nicht nur durch ein gewisses Maß formaler Auffassungsfähigkeit bezeichnet, sondern auch durch die Beherrschung eines gewissen materiellen Wissens und Könnens, das als Rüstzeug wissenschaftlicher Ar-

heit nicht erst auf der Hochschule erworben werden kann. Insbesondere liege in den Erfordernissen wissenschaftlicher Arbeit selbst die Notwendigkeit der Beherrschung von Latein und zwei modernen Fremdsprachen begründet: Latein als Grundbedingung jeder geschichtlichen Forschung, Französisch und Englisch, um dem internationalen Stande der Wissenschaft folgen zu können. Das sei um so notwendiger, je mehr die deutsche Wissenschaft durch die Wirtschafts- und Finanzlage Deutschlands ins Hintertreffen zu geraten drohe. Von einem anderen Vertreter der Hochschule wurden zwei Fremdsprachen für ausreichend gehalten; es genüge, wenn von diesen die eine in „produktiver" Arbeit behandelt werde, d. h. mit dem Ziel, an ihr wie an der Muttersprache Wesen und Leben der Sprache zu Bewußtsein und Verständnis zu bringen, während die andere nur „rezeptiv", ohne diese sprachwissenschaftliche Vertiefung, nur zur Erlangung einer äußeren, für das Lesen von Texten notwendigen Beherrschung behandelt zu werden brauchte. Das bedinge allerdings eine Umgestaltung der fremdsprachlichen Unterrichtsmethoden, in denen bisher diese beiden Behandlungsarten noch keineswegs klar auseinander gehalten würden. Von dritter Seite wurde eine obligatorische Fremdsprache für ausreichend erklärt, unter der Voraussetzung, daß eine zweite Fremdsprrache freiwillig betrieben

werden könne. Eine zweisprachige deutsche Oberschule werde sich je nach der Wahl der Sprachen entweder dem Realgymnasium oder der Oberrealschule so sehr nähern, daß sie als neuer Schultyp ihren Sinn verliere; sie würde so belastet sein mit nicht wesensgemäßen Stoffen, daß sie die Aufgabe nicht mehr erfüllen könne, um deretwillen sie geschaffen wurde: eine höhere Bildung im Sinne der Fähigkeit zu akademischen Arbeitsmethoden wesentlich am deutschen Bildungsgut zu entwickeln.

In einer Abstimmung über die notwendige Zahl der Fremdsprachen erklärte sich die Mehrheit für zwei obligatorische Fremdsprachen. Die Frage, welche das sein sollten, wurde aus dieser Aussprache noch ausgeschaltet.

Außer über diese, den Bildungskern der deutschen Oberschule nur äußerlich und mehr negativ berührende Frage der Fremdsprachen wurde aber auch eingehend über den Bildungsgedanken der deutschen Oberschule an sich gesprochen. Es wurde bedauert, daß in der Fassung, die der Unterausschuß des Reichsschulausschusses dem einschlägigen Leitsatz über die Bestimmung und das Wesen der deutschen Oberschule gegeben hatte, zu wenig positiv charakterisierende Merkmale für ihren Bildungsgedanken enthalten seien. Zustimmung fand der Gedanke, daß die deutsche Oberschule, schon weil sie fakultative Fächer aufweise, aber auch wegen der in

ihrem Grundgedanken angelegten Möglichkeiten verschiedenartiger Ausprägung des deutschen Kulturgutes, sich voraussichtlich in Fachgruppen gliedern und möglicherweise die Schule werden würde, an der sich ein beweglicheres System zuerst herausstellte. Eine solche bestimmtere Ausprägung der geisteswissenschaftlichen oder naturwissenschaftlichen Seite der deutschen Oberschule in Fachgruppen würde nach der Meinung eines Vertreters der Hochschule auch die Hochschulreife erleichtern.

Es herrschte Übereinstimmung darin, daß die deutsche Oberschule als Pflanzstätte eines „deutschen Humanismus" den Einschlag philosophischer Betrachtung in ihrer Bildungsarbeit brauche. Dagegen wurden von einigen Teilnehmern Bedenken gegen die Einführung der Philosophie als Fach erhoben; sie wurden in die Formel gekleidet: „Philosophie im Unterricht in der Philosophie". Es sei als letztes und abschließendes Ziel der deutschen Oberschule eine bis zur Tiefe philosophischer Betrachtung geführte Auffassung und innere Verarbeitung ihrer Bildungsstoffe zu erstreben, die aber nicht unbedingt ein eigenes Lehrfach erfordere, sondern, je nach der Geeignetheit der Lehrkräfte und den in den Fächern gegebenen Anknüpfungen den Geist des Gesamtunterrichts zu bestimmen habe. Gegen Philosophie als Fach spreche sowohl die dafür ungenügende Ausbildung der Lehrkräfte

wie auch die Gefahr einer gewissen Einengung in der Behandlung von Problemen, die bei ausreichender Vertiefung in jedem Unterrichtsfach zum Bewußtsein gebracht werden können. Von anderer Seite wurde insbesondere auf Grund der Erfahrungen an württembergischen höheren Schulen betont, daß die Einführung der Philosophie als Fach sich bewährt habe. Für den Fall eines philosophischen Fachunterrichts wurde von einer Seite der Wunsch ausgesprochen, daß bei Besetzung dieses Faches auf die in der Schülerschaft vorhandenen Weltanschauungen und auf die Wünsche der Erziehungsberechtigten Rücksicht genommen würde, und daß man, soweit es möglich sei, dem Religionslehrer, falls er die Fakultas für Philosophie hätte, den Unterricht übertragen solle.

Es wurde als Ergebnis der Aussprache von den Vertretern der Universität anerkannt, daß bei Ausgestaltung des Studienplans durch die fakultativen Fächer und einer ausreichenden Zielsetzung die deutsche Oberschule doch so durchgeführt werden könne, daß man ihr Universitätsreife zuerkennen könne.

Einstimmig wurde das System der Ergänzungsprüfungen grundsätzlich abgelehnt, wenn auch zugestanden wurde, daß die deutsche Oberschule nicht als einzige Anstalt davon befreit werden könne.

Zu der Frage der Lehrkräfte sowohl der Auf-

bauschule wie der deutschen Oberschule wurden Bedenken dagegen erhoben, daß bei Umgestaltung der Lehrerseminare in diese neuen Schultypen die Seminarlehrer übernommen würden. Wenn die beiden Anstalten erprobt werden sollten, müsse die Vorbildung der Lehrer die gleiche sein wie bei den anderen höheren Schulen. Die Vertreter der Universität und der höheren Schule gaben folgende Erklärung zu Protokoll:

„Während der Abergangszeit können akademische Seminarlehrer an höheren Schulen beschäftigt werden in dem Maße, als sie jetzt schon das Recht dazu besitzen.

Eine allgemeine Abernahme von Seminarlehrern an die künftigen Aufbauschulen oder deutschen Oberschulen ist im Interesse der Aufgaben dieser Anstalten nicht zulässig.

Das Reichsministerium des Innern wird gebeten, bei Anfragen aus den Ländern zu diesen Grundsätzen entsprechend Stellung zu nehmen."

Unterrichtsausschuß des Verbandes der deutschen Hochschulen

Die in der Sachverständigenkonferenz beratenen Leitsätze wurden Gegenstand weiterer Verhandlungen im Unterrichtsausschuß des Verbandes der deutschen Hoch-

schulen, der am 17. April 1921 in Halle i
Anwesenheit von Vertretern des Reichsministe
riums des Innern tagte. In eingehender Aus
sprache wurde als Meinung des Unterausschusses folgendes festgestellt:

1. Die deutsche Oberschule ist als Versuch z
betrachten und zunächst in begrenzter Zah
einzurichten.
2. Der neunjährige Lehrgang der höheren
Schulen ist vorläufig festzuhalten, bis Er
fahrungen mit den Erfolgen der vier
jährigen Grundschule vorliegen.
3. Es ist erwünscht, daß die deutsche Ober
schule als ein einheitlicher, nicht als ein
verschiedenartig ausgeprägter Typus ge
schaffen werde.
4. Für den Lehrplan wurden folgende Forde
rungen aufgestellt:
   a) die deutsche Oberschule hat zwei Fremd
   sprachen, von denen eine in vertiefter,
   die andere in nur „reziptiver" Form be
   trieben wird,
   b) die erste, d. h. hauptsächlich und vertieft
   behandelte Fremdsprache soll Latein sein,
   c) ist Latein als erste Fremdsprache nicht
   zu erreichen, dann soll Englisch die erste
   Fremdsprache sein,
   d) Latein soll auch zeitlich in der deutschen
   Oberschule die erste Fremdsprache sein.

e) ist eine moderne Sprache die Hauptsprache, so soll die zweite Sprache Latein sein (die deutsche Oberschule mit zwei modernen Sprachen wird also abgelehnt),

f) ist Latein die Hauptsprache, so soll die zweite Sprache Englisch sein. Es soll aber nicht ausgeschlossen sein, aus besonderen Gründen eine andere moderne Sprache als zweite Fremdsprache einzuführen,

g) das Ziel der naturwissenschaftlichen Fächer in der deutschen Oberschule ist das des Realgymnasiums, nicht das der Oberrealschule. Das Pensum des Realgymnasiums ist jedoch durch Biologie bis in die obersten Klassen zu ergänzen. Die anwesenden Naturwissenschaftler halten die Zielsetzung der Oberrealschule auch für die Anforderungen der Technischen Hochschulen in mancher Hinsicht für übertrieben. Der naturwissenschaftliche Lehrstoff sollte unter Ausschaltung systematischer Vollständigkeit das wirtschaftlich Wesentliche umfassen.

5. Die Oberlyzeen sind nicht zu erhalten, sondern umzuwandeln, und zwar entweder in Oberrealschulen oder in deutsche Oberschulen, oder abzubauen.

6. Ergänzungsprüfungen sind möglichst zu be-

seitigen, jedenfalls aber nicht an die Universität, sondern an die Schule zu verlegen und vor Eintritt in die Universität abzulegen.

7. Der elastische Oberbau ist zu bilden; doch darf er nicht den Lehrplan in einer Weise auflösen, daß die Hochschulreife gefährdet wird.
8. Der Einrichtung von Aufbauschulen kann unter der Voraussetzung zugestimmt werden, daß die Hochschulreife durch sie nicht herabgesetzt wird.

Die Stellungnahme des Unterrichtsausschusses wurde durch die Tagung des Verbandes der deutschen Hochschulen selbst bestätigt, die zu Pfingsten desselben Jahres stattfand. Diese Stellungnahme wurde später ergänzt und z. T. modifiziert durch die folgenden Beschlüsse des Schulausschusses des Verbandes in einer Konferenz vom 25. April 1922.

1. Bei aller Anerkennung des in der Reichsverfassung vorgesehenen Zusammenwirkens von Reich, Ländern und Gemeinden auf dem Gebiete der Jugendbildung (Art. 143) warnt der Verband der Deutschen Hochschulen, sowohl im Sinne der Freizügigkeit, wie der gleichförmigen Vorbildung zu den Hochschulen, dringend vor derartig einschneidenden örtlichen und einzelstaatlichen Umgestaltungen oder Differenzierungen des

höheren Schulweſens, daß die in einigen Ländern des Reichs vorherrſchenden Schulformen in anderen faſt verſchwinden.

2. Insbeſondere fordert der Verband der Deutſchen Hochſchulen die Erhaltung einer genügenden Zahl humaniſtiſcher Vollgymnaſien in allen Teilen des Reichs.

3. Im Gegenſatz zu den bisher erkannten zur Hochſchulreife führenden Schulen bleibt die geplante deutſche Oberſchule nach den vorgeſehenen Lehrplänen ſowohl in ſprachlicher wie in mathematiſch-naturwiſſenſchaftlicher Hinſicht ſo weit hinter den unerläßlichen Forderungen zurück, daß die von ihr vermittelte Bildung nicht als geeignete Grundlage für das Hochſchulſtudium anerkannt werden kann.

4. Die Hochſchulen können ihren Zielen nach an die gründliche Ausbildung in mindeſtens zwei Fremdſprachen, ebenſo auf eine gründliche mathematiſch-naturwiſſenſchaftliche Schulung nicht verzichten. In bezug auf die Bedeutung der einzelnen Sprachen für den Aufbau der Vorbildung bezieht ſich der Verband der Deutſchen Hochſchulen auf ſeine früheren Beſchlüſſe, wonach in erſter Linie eine alte und eine neue Fremdſprache und unter ihnen das Lateiniſche als grundſtändige Sprache, das

Englische als nächste Fremdsprache empfohlen werden.

5. Die Förderung von Begabten durch Förderklassen oder Aufbauschulen mit den Lehrzielen der bisher anerkannten höheren Schulen wird vom Verband der Deutschen Hochschulen willkommen geheißen unter der Voraussetzung, daß durch entsprechende Auslese von Lehrern und Schülern in verkürzter Zeit das Ziel der Hochschulreife wirklich erreicht wird.

   Dagegen kann eine Aufbauschule vom Typus der geplanten deutschen Oberschule nach dem oben Gesagten als Weg zur Hochschule nicht in Betracht kommen.

6. Der Verband der Deutschen Hochschulen weist nachdrücklich auf seine durch die Erfahrung bestätigten Bedenken hin, eine unzulängliche Vorbildung innerhalb der akademischen Semester zu ergänzen.

7. Der Verband der Deutschen Hochschulen fordert, daß die gesamte schulmäßige Vorbereitung zu den Hochschulen die Zeit von 12 Jahren nicht überschreitet, — nötigenfalls unter Differenzierung der Grundschule.

8. Der Verband der Deutschen Hochschulen erachtet es für notwendig, daß auch für Mädchen die Hochschulreife nicht unter ge-

ringeren Bedingungen erteilt wird als für Knaben.

9. Endlich bringt der Verband der Deutſchen Hochſchulen ſein lebhaftes Bedauern darüber zum Ausdruck, daß im Gegenſatz zu einigen größeren Ländern, die meiſten Unterrichtsverwaltungen in den Fragen der höheren Schulen das erforderliche Zuſammenwirken mit den dafür vor allem zuſtändigen Hochſchulen vermiſſen laſſen. Er richtet deshalb die dringende Bitte an die Regierungen, daß bei allen dieſen Fragen künftig das Urteil der Hochſchulen rechtzeitig gehört und beachtet wird.

Geſamtlehrdauer der höheren Schulen Elaſtiſcher Oberbau

In die Beſprechung des Verbandes der deutſchen Hochſchulen über Aufbauſchule und deutſche Oberſchule waren ſchon zwei Fragen einbezogen worden, die die Unterrichtsverwaltungen der Länder beſchäftigten, aber noch im Reichsſchulausſchuß zu einer eingehenden Beſprechung nicht gekommen waren. Das war erſtens die Frage der Geſamtdauer der höheren Schulen auf der Grundlage der vierjährigen Grundſchule, und die Frage des ſogenannten „elaſtiſchen Oberbaues".

Dieſe beiden Fragen berührten die Entſchei-

dung über deutsche Oberschule und Aufbauschule so maßgebend, daß sie zugleich mit der endgültigen Einfügung dieser beiden neuen Typen in das höhere Schulwesen erledigt werden mußten. Die freiere Gestaltung des Oberbaues der höheren Schulen war von zwei Seiten her in den Kreis der vom Reichsschulausschuß zu behandelnden Fragen hineingerückt worden. Auf der Reichsschulkonferenz war von dem „Bund entschiedener Schulreformer" der Gedanke des elastischen Schulsystems überhaupt, nicht nur mit bezug auf den Oberbau der höheren Schulen, vertreten worden. Im Anschluß an einen Vortrag von Dr. Karsen zu dem Thema des Schulaufbaues wurde in der Sitzung des zuständigen Ausschusses durch einen Antrag der entschiedenen Schulreformer das Prinzip der elastischen Schulsysteme zur Entscheidung gestellt. Dieser Antrag verlangte eine Differenzierung frühestens schon nach vier Schuljahren, durch welche innerhalb einer Schule ein möglichst reiches System wahlfreier Kurse um eine Gruppe von Kernfächern eingerichtet werden sollte, um so — unabhängig von der Starrheit der gegebenen Systeme — für jedes Kind die Möglichkeit des Fortschreitens auf einem seinen Neigungen und Fähigkeiten entsprechenden Bildungsweg zu gewährleisten. Dieser Antrag und überhaupt das Programm der Auflösung der festen Schulsysteme und Klassenorganisationen

wurde von dem Ausschuß der Reichsschulkonferenz abgelehnt.

Der Gedanke jedoch, durch eine begrenzte Differenzierung innerhalb der festen Systeme den Sonderneigungen der Schüler zu entsprechen, war bereits durch Versuche im Rahmen des sächsischen und des preußischen höheren Schulwesens aufgenommen, allerdings nur auf der Oberstufe. In Preußen lagen seit dem Jahre 1905 solche Versuche vor, in Sachsen seit 1907, und seit 1919 ist dort eine Gabelung oder Gruppenbildung für alle Gymnasien und Realgymnasien angeordnet. Von dem Augenblick an, in dem diese Gruppenbildung zu einer Umgestaltung der Reifeprüfung führte, geriet sie in Widerspruch mit der für die Reifeprüfung maßgebenden Vereinbarung vom 22. Oktober 1909. Die preußische Unterrichtsverwaltung, die an zwei Schulen die Reifeprüfung soweit verändert hatte, daß sie den Schülern gestattete, gewisse Fächer ganz fortzulassen und den Ausfall durch höhere Leistungen in anderen Fächern zu ersetzen, suchte die Vermittlung des Reichsministeriums des Innern für die Anerkennung dieser Reifezeugnisse durch die anderen Länder nach. Es wurde daher beschlossen, die Frage der freieren Gestaltung des Oberbaues der höheren Schulen im Reichsschulausschuß zur Sprache zu bringen zu dem Zweck, die Vereinbarung vom 22. Oktober 1909 so umzugestalten, daß sie für die be-

wegliche Gestaltung des Oberbaues der höheren Schulen den nötigen Spielraum ließe. Das Reichsministerium des Innern stellte daher auf die Tagesordnung der vierten Tagung des Reichsschulausschusses vom 7. bis 9. Juni 1921 eine „Ergänzung und Änderung der Vereinbarung der Bundesregierungen über die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse vom 22. Oktober 1909", die außer der Aufbau- und deutschen Oberschule noch die bewegliche Gestaltung des Oberbaues und die Lehrdauer der höheren Schulen einbezog.

Reichsschulausschuß (7.—9. Juni 1921) zur deutschen Oberschule und Aufbauschule, zum elastischen Oberbau und zur Lehrdauer der höheren Schulen

Es wurde unter Berücksichtigung der Stellungnahme der Sachverständigen zur deutschen Oberschule und Aufbauschule vom Reichsministerium folgender Text für eine Vereinbarung vorgeschlagen:

1. Als neue zur Hochschulreife führende höhere Schule wird die deutsche Oberschule versuchsweise zugelassen.

Die Dauer des Lehrganges der deutschen Oberschule entspricht der der übrigen höheren Schulen.

Allgemein verbindliche Lehrfächer der deutschen Oberschule sind Religion, Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Mathematik und Naturkunde. Dazu kommen Latein und in der Regel Englisch oder Französisch, sowie Zeichnen und Kunstbetrachtung.

Die Zielforderungen in ihrer Gesamtheit dürfen hinsichtlich der allgemeinen geistigen Reife und der Ausrüstung für wissenschaftliche Arbeit der Hochschulen nicht hinter den Ansprüchen zurückbleiben, die von den anderen höheren Schulen erfüllt werden. Die Aufstellung der Lehrpläne bleibt den Unterrichtsverwaltungen der Länder überlassen. Ihre gegenseitige Anerkennung erfolgt durch einen vom Reichsschulausschuß unter Mitwirkung des Reichsministeriums des Innern zu bestellenden Sachverständigenausschuß.

2. Als verkürzte Form der zur Hochschulreife führenden höheren Lehranstalten wird für entsprechend begabte Schüler die Aufbauschule versuchsweise zugelassen.

Die Aufnahme in die Aufbauschule setzt die durch siebenjährigen Besuch der Volksschule zu erlangende Reife sowie in der Regel den Abschluß des 7. Schulpflichtjahres voraus.

Der Lehrgang der Aufbauschule umfaßt sechs Jahre.

3. Für die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse der deutschen Oberschule und

Aufbauschule gelten die Grundsätze der Vereinbarung der Bundesregierungen vom 22. Oktober 1909, soweit sich nicht aus den vorstehenden Bestimmungen und den nachfolgenden Abänderungen dieser Vereinbarung Abweichungen ergeben.

4. Im übrigen wird die Vereinbarung der Bundesregierungen vom 22. Oktober 1909, wie folgt, geändert:

Nr. 1a erhält folgenden Wortlaut:

Die Gesamtlehrdauer beträgt mindestens ... Jahre.

Innerhalb jeder Schulart ist nach näherer Bestimmung der Unterrichtsverwaltungen der Länder in den beiden obersten Klassen eine Erhöhung der Zielforderungen in einzelnen Fächern oder Fachgruppen neben einer gleichzeitigen Herabsetzung in anderen Fächern je nach Anlage der Schüler zulässig. Jedoch darf ein für die betreffende Schulart im allgemeinen oder besonderen verbindliches Fach in den beiden Oberklassen nicht vollständig fallen gelassen werden, es sei denn, daß der Schüler in diesem Fache mindestens die Primareife nachgewiesen hat.

Dementsprechend ändern sich die Bestimmungen unter Nr. 1b und c und Nr. 3d und e der Vereinbarung vom 22. Oktober 1909.

Da die bewegliche Gestaltung des Oberbaues der höheren Schulen bis dahin den Reichsschulausschuß noch nicht beschäftigt hatte, so wurde sie im Anschluß an Berichte des Herrn Oberregierungsrats Dr. Löffler (Württemberg) und des Herrn Ministerialrats Dr. Giesing (Sachsen) eingehend besprochen. Es wurden vier verschiedene Möglichkeiten der Differenzierung in Erwägung gezogen: 1. ein System von Sonderklassen, bei dem neben dem lehrplanmäßigen Unterricht den Schülern noch eine erweiterte Bildung in ihnen zusagenden Fächern zugänglich gemacht wird; 2. ein System, innerhalb dessen der Unterricht in Fachgruppen aufgelöst wird und die Schüler, je nach ihren Fortschritten in diesen Gruppen, verschiedenen Klassen angehören können; 3. die Aufstellung eines Minimallehrplans, der für alle Schüler verpflichtend ist, und eines Systems von Wahlfächern, unter denen die Schüler nach Begabung und Neigung wählen können; 4. das System der Gruppenbildung, das neben gemeinsamen Kernfächern, zu denen die Hauptfächer der Schulgattung gehören müssen, zwei oder drei gleichwertige Abteilungen bildet, in denen den Schülern die Möglichkeit intensiverer Arbeit mit höherer Zielsetzung gegeben wird.

Die beiden Berichterstatter stellten sich mit ihren Leitsätzen auf den Boden dieser Gruppenbildung. Die Leitsätze hatten folgenden Wortlaut:

Die freiere Gestaltung des Unterrichts in den obersten Klassen der höheren Schulen.

Leitsätze des Berichterstatters Oberregierungsrates Löffler

Vorbemerkung: Die deutsche Oberschule als vierte höhere Schule ist in den folgenden Leitsätzen noch nicht berücksichtigt.

1. Um die Selbständigkeit und Arbeitsfreudigkeit der älteren Schüler zu fördern und um den verschiedenartigen Begabungen mehr als bisher gerecht zu werden, wird für die obersten Klassen der zur Hochschulreife führenden Vollanstalten eine **freiere Gestaltung des Unterrichts** empfohlen.

2. Die bisherigen Erfahrungen sprechen besonders für eine **Gruppenbildung** innerhalb der Klasse, in der Weise, daß zwei oder drei gleichwertige Abteilungen gebildet werden, die sich im Lehrplan unterscheiden. Die Gruppenbildung geschieht am besten in der Weise, daß in einer **Gruppe A** die fremdsprachlichen, in einer **Gruppe B** die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer nach Lehrziel und Stundenzahl stärker betont werden als im Normallehrplan. Für die Gruppe A wird der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht, für die Gruppe B der fremdsprachliche Unterricht entsprechend ein-

geschränkt. Falls die Verhältnisse es nahelegen und gestatten, kann eine dritte Gruppe C den normalen lehrplanmäßigen Weg beschreiten.

3. Die Gruppenbildung darf nicht vor der drittobersten Klasse beginnen. Dabei bleiben Religion, Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Turnen, Zeichnen und philosophische Propädeutik (falls letztere Fächer in den Lehrplänen als verbindliche Fächer enthalten sind) allen Gruppen nach Lehrplan und Stundenzahl gemeinsam. Im übrigen ist der organische Zusammenhang des Unterrichts mit dem der vorhergehenden Klassen möglichst zu wahren; insbesondere darf keines der Hauptfächer der Schulgattung fortfallen oder seine Bedeutung ganz verlieren. Als Hauptfächer in diesem Sinne gelten

am Gymnasium Lateinisch, Griechisch, Mathematik;

am Realgymnasium Lateinisch, Französisch oder Englisch, Mathematik;

an der Oberrealschule Französisch oder Englisch, Mathematik, Naturwissenschaft.

4. Die Wahl der verschiedenen Gruppen ist den Schülern freizustellen. Es empfiehlt sich aber, sie und ihre Eltern über den Zweck der Einrichtung zu belehren. Für die Wahl kommt neben der persönlichen Begabung und Neigung der spätere Beruf in Betracht.

5. Während der Unterricht in den Kernfächern (Leitsatz 3) den Schülern aller Gruppen gemeinsam erteilt werden kann, ist in den Fächern, denen für die verschiedenen Gruppen verschiedene Lehrziele und Stundenzahlen zugeteilt sind, eine vollständige Trennung der Abteilungen anzustreben.

6. Der fremdsprachliche Unterricht in Gruppe A und der mathematisch-naturwissenschaftliche in Gruppe B haben in erster Linie die Aufgabe, die produktiven Kräfte des Schülers zu wecken und auszubilden. Sie erstreben demnach eine gewisse Weiterführung des Kenntnisstandes über das von den Normallehrplänen geforderte Ziel hinaus, vor allem aber eine Vertiefung nach der philosophischen und kulturellen Seite, Erziehung zu wissenschaftlicher Selbständigkeit und zu besserem Verständnis für den künftigen Beruf und Überleitung zum Hochschulstudium.

7. Der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht der Gruppe A und der fremdsprachliche Unterricht der Gruppe B sind nur in solchem Umfang zu betreiben, daß ein gewisses Verständnis für die Grundgedanken und Ziele der betreffenden Gebiete erreicht wird.

8. Die Festsetzung der Abweichungen in den Lehrzielen der Gruppen A und B vom Normallehrplan nach oben und unten bleibt den Unterrichtsverwaltungen der ein-

zelnen Länder überlassen. Es ist dabei nur zu beachten, daß sich keinesfalls eine Herabsetzung der Gesamtleistung ergeben darf.

9. Neben der Gruppenbildung wird die Einrichtung von wahlfreien Sonderkursen empfohlen, in denen neben den Geistes- und Naturwissenschaften auch künstlerische und technische Fächer Berücksichtigung finden können. Dies kommt besonders für solche Schulen in Frage, an denen aus finanziellen Gründen oder aus Raummangel oder wegen zu kleiner Schülerzahl die in erster Linie empfohlene Gruppenbildung nicht durchgeführt werden kann.

Leitsätze des Mitberichterstatters Ministerialrat Dr. Giesing.

1. Freie Ausgestaltung des Lehrplanes der oberen Klassen (Bewegungsfreiheit im Unterrichte der oberen Klassen) zeigt allein den Weg, auf dem sich berechtigte neuzeitliche Forderungen für den Unterricht auf der Oberstufe erfüllen lassen, ohne daß entweder Herabsetzung des Bildungszieles für die Gesamtheit der Schüler gerade in den wichtigsten Fächern jeder Schulart oder geistige und körperliche Überlastung der Jugend die Folge ist.

2. Die freie Ausgestaltung hat den Zweck:

a) dem reiferen Schüler eine möglichst eingehende und fruchtbare Beschäftigung mit

den Lehrgegenständen zu erwirken, für die ihm von Natur besondere Begabung und Neigung eignet, und auf diese Weise eine größere Arbeitsfreudigkeit und reicheren Arbeitserfolg bei ihm zu erzielen;

b) genügend Raum zu schaffen für die Fächer, die in der Gegenwart mit Recht Aufnahme oder stärkere Betonung als bisher in den Lehrplänen fordern;

c) eine wesentliche geistige Entlastung der Schüler herbeizuführen;

d) besonders begabten Schülern zur schnelleren Erreichung des Endzieles der schulischen Ausbildung zu verhelfen;

e) eine erzieherisch wertvolle Zeit des Überganges von der Gebundenheit der Schule zur Freiheit des Hochschulstudiums zu schaffen.

3. Diesem Ziele dienen:

a) die Gliederung der Schüler einer Klassenstufe nach der Art ihrer geistigen Veranlagung in mehrere Abteilungen: mindestens in eine sprachlich-geschichtliche und mathematisch-naturwissenschaftliche, oder auch in mehr Abteilungen, wenn Lehrkräfte, Unterrichtsräume und Lehrmittel zureichen;

b) die Abminderung der Forderungen in den Unterrichtsfächern, deren Bildungsinhalt für die Schüler einer Abteilung bei der Art ihrer Veranlagung weniger wertvoll ist;

c) dementſprechende Einſchränkung der dieſen Fächern bisher gewährten Stundenzahl und des Maßes der häuslichen Arbeit für ſie.

4. Innerhalb jeder Schulart ſind in allen Abteilungen der Oberſtufe die allgemeinbildenden Fächer (nationalen Bildungsfächer im engeren Sinne) nach Stundenzahl und Anforderungen möglichſt in gleicher Weiſe zu berückſichtigen (Religion, Deutſch, philoſ. Propädeutik, Geſchichte mit Staatsbürgerkunde, Erdkunde).

5. Die freie Ausgeſtaltung hat früheſtens mit Oberſekunda einzuſetzen.

6. Sie iſt für alle neunſtufigen Schularten verbindlich zu machen, auch für die künftige Oberſchule und die Aufbauſchule, nur daß ſie bei dieſer nicht eher als in Unterprima eintreten kann.

7. Die Abminderung der Stundenzahl in den zurücktretenden Fächern einer Abteilung bedingt im allgemeinen weder Erhöhung der Stundenzahl noch Erweiterung des Unterrichtsſtoffes für die maßgebenden (charakteriſtiſchen) Fächer der Abteilung. Die freiwerdenden Stunden ſind den zuwachſenden oder ſtärker zu betonenden allgemeinbildenden Fächern zuzuweiſen. Vertiefung des Unterrichts und Erhöhung der Leiſtungen in den

maßgebenden Fächern wird trotzdem durch Ausscheidung der für sie weniger Begabten und durch Entlastung der Abteilung in den der Veranlagung ihrer Mitglieder nicht entsprechenden Unterrichtsstoffen erreicht.

8. Den zurücktretenden Fächern jeder Abteilung ist angemessener Einfluß auf Versetzung und Erteilung des Reifezeugnisses zu wahren; doch können mangelhafte Leistungen in ihnen durch besonders befriedigende in den maßgebenden Fächern der Abteilung wie auch in den allgemeinbildenden Fächern ausgeglichen werden, und zwar braucht der Ausgleich nicht auf ein Fach beschränkt zu bleiben.

9. Weiter gehende Bewegungsfreiheit im Unterrichte der Oberklassen, z. B. völlige oder teilweise Freiheit für die Schüler in der Wahl der Fächer unter Einhaltung einer festgesetzten Wochenstundenzahl, ist abzulehnen. Die in den übersandten Vorschlägen des Reichsministeriums zu Punkt 3 der Tagesordnung unter Ziffer 4 als möglich erachtete völlige Befreiung von einem verbindlichen Fache dürfte nur angewendet werden auf ein Fach, das weder zu den maßgebenden der Schulart oder der Abteilung noch zu den allgemeinbildenden Fächern gehört.

10. Die Reifeprüfung ist überall soweit zu vereinfachen, daß trotz der Vermehrung der Lehrfächer auf der Oberstufe nicht mehr Gegen-

stände in sie einbezogen werden, als in der Vereinbarung von 1909 gefordert werden. Die maßgebenden Fächer der Schulart wie der Abteilung und die allgemeinbildenden Fächer sind zu bevorzugen.

Anmerkung zu 10: In Sachsen ist für die Reifeprüfung am Realgymnasium Ostern d. J. die Zahl der schriftlichen wie mündlichen Prüfungen versuchsweise von 7 auf 5 herabgesetzt worden. In der schriftlichen Prüfung hatten zu liefern:

a) die sprachlich-geschichtliche Abteilung: je eine deutsche, lateinische, französische, englische und mathematische,

b) die mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilung: je eine deutsche, lateinische, französische oder englische, mathematische und naturwissenschaftliche Arbeit.

Die Auswahl der 5 Fächer für die mündliche Prüfung wurde dem Prüfungsausschuß überlassen; dem Prüfungsvorsitzenden stand Änderung der Auswahl zu.

Die Aussprache bezog sich insbesondere auf folgende Fragen: auf den Zeitpunkt und den Umfang der Differenzierung, insbesondere auf die Frage, ob es möglich sei, Fächer, die für den jeweiligen Typus der höheren Schule wesentlich sind, ganz wegfallen zu lassen; ferner auf die organisatorischen Schwierigkeiten des beweg-

lichen Oberbaues, es wurde die Schwierigkeit betont, bei einer begrenzten Schülerzahl mehrere Lehrgänge für dieselben Fächer nebeneinander durchzuführen, und es wurde die Ansicht vertreten, daß ohne hohen Kostenaufwand der bewegliche Oberbau nur in großen Schulsystemen durchführbar sei. In diesem Zusammenhange wurde auch die Frage erwogen, ob man nicht die Oberstufen mehrerer höherer Schulen zusammenlegen müsse, um die für die Gruppenbildung notwendigen Schülerzahlen zu gewinnen. Schließlich wurde über Ausdehnung und Zusammensetzung des Kernunterrichts gesprochen, nämlich über die Stundenzahl, die er zu umfassen hätte, wie über die Fächer, die als Kernfächer unter allen Umständen zu betrachten wären. Schließlich wurde auch auf die Schwierigkeit hingewiesen, eine ausreichende Zahl von Lehrkräften bereitzustellen, die in der Lage seien, solche Arbeitsgemeinschaften mit höheren Zielen, in denen die freiere Arbeitsweise der Universität vorbereitet werden solle, durchzuführen.

Die beiden Berichterstatter einigten sich im Laufe der Besprechung auf die Leitsätze Loeffler mit folgenden Abänderungen: Es wird Punkt 2 und 3 in einen Satz zusammengefaßt und hinzugefügt, daß die Gruppenbildung nicht vor der drittobersten Klasse beginnen darf. Es wird ferner der Ausdruck „Kernfächer" fallen gelassen, und es wird im Leitsatz 8 der letzte

Satz gestrichen, demzufolge nur solche Schüler in die zweitoberste Klasse versetzt werden sollen, die zu eindringendem Studium im hochschulmäßigen Sinne geeignet erscheinen. Der Abänderung der Vereinbarung vom 22. Oktober 1909 in dem Sinne, daß die Möglichkeit der Durchführung des beweglichen Oberbaues für alle Länder gewährleistet sei, wurde — auf der Grundlage einer von Ober.-Reg. Rat Loeffler verfaßten Vorlage — zugestimmt.

Im Zusammenhang mit dieser Umgestaltung der Vereinbarung von 1909 mußte die Frage nach der Gesamtdauer des Lehrgangs der höheren Schulen entschieden werden. Sie kam gleichfalls auf der vierten Tagung des Reichsschulausschusses eingehend zur Besprechung im Anschluß an die folgenden Leitsätze des Berichterstatters Dr. Karstädt vom Reichsministerium des Innern und des Mitberichterstatters Ministerialdirektor Dr. Jahnke.

Leitsätze von Min.-Rat Dr. Karstädt

„Aus psychologischen, wirtschaftlichen und bevölkerungspolitischen Gründen ist es wünschenswert, die Dauer der höheren Schule auf acht Jahre zu bemessen, wenn dadurch die Bildungsziele nicht beeinträchtigt werden. Da zur Zeit noch keine Erfahrungen mit einer allgemein durchgeführten vierjährigen Grundschule und mit einer darauf aufbauenden acht-

jährigen höheren Schule vorliegen, so soll bis auf weiteres folgendes gelten:

1. Der Lehrgang der voll aufgebauten höheren Schule umfaßt in der Regel neun Schuljahre.

3. Um besonders befähigten Schülern ein Durchlaufen der Gesamtschulzeit (vier Grundschuljahre und neun Jahre höhere Schule = 13 Jahre) in weniger als 13 Jahren zu ermöglichen, ist das vielfach auch bisher schon übliche Überspringen einer Klasse oder eines halben Jahres zu gestatten. Da eine abschließende Beurteilung der voraussichtlichen späteren Bewährung eines Schülers in der Grundschule und der Unterstufe der höheren Schule schwer möglich ist, ist das Überschlagen einer Klasse oder eines Halbjahres zweckmäßig auf die Mittel- und Oberstufe der höheren Schule zu beschränken.

3. Die Länder können an einzelnen besonders dafür geeigneten Anstalten Versuche mit dem achtjährigen Lehrgang der höheren Schule machen. Sie haben, um ein möglichst einheitliches Vorgehen der Länder zu erzielen, dem Reichsminister des Innern darüber zu berichten, der im Einverständnis mit dem Reichsschulausschuß einem Sachverständigenausschuß Gelegenheit zur Beobachtung und Begutachtung der Versuche gibt.

4. Die Dauer des Lehrgangs der Studienanſtalten für Mädchen iſt dieſelbe wie bei den höheren Knabenſchulen.

5. Die Lyzeen ſollen künftig ſechs Jahrgänge umfaſſen, ſo daß die Geſamtſchulzeit für ihre Schülerinnen wie bisher zehn Jahre beträgt.

6. Die bisherigen neunklaſſigen Mittelſchulen (Preußiſche Bezeichnung) bauen fünf Jahrgänge auf der vierjährigen Grundſchule auf, die Geſamtzeit für ihre Schüler beträgt alſo wie bisher neun Jahre."

Leitſätze des Mitberichterſtatters Miniſterialdirektor Jahnke.

1. Begabte Schüler müſſen die Möglichkeit erhalten, die Grundſchule in drei Jahren zu durchlaufen.

2. So lange noch keine hinreichenden Erfahrungen über die Leiſtungen der Grundſchule vorliegen, ſoll an der neunjährigen Dauer des Lehrgangs feſtgehalten werden.

3. Die Dauer des Lehrgangs der höheren Schulen für die weibliche Jugend ſoll künftig die gleiche ſein wie die höheren Schulen für die männliche Jugend.

In der Ausſprache wurde die achtjährige Dauer des Lehrgangs zunächſt mit pädagogiſchen Gründen verteidigt. Es wurde auf eine

Tagung des „Deutschen Ausschusses für Erziehung und Unterricht" hingewiesen, in der Männer des praktischen Lebens und der Technik es beklagt hatten, daß die Menschen im ganzen nicht jung genug von den höheren Schulen abgehen, um diejenige geistige Beweglichkeit und Elastizität zu besitzen, die ihnen das Einleben in die Anforderungen praktischer Berufsbildung leicht macht. Es wurde ferner darauf hingewiesen, daß man die Möglichkeit einer richtigen Auslese durch intensiveren Unterrichtsbetrieb besser ausnutzen könne und daß dadurch nur fähigere Schüler bis zur Oberstufe gelangen würden. Es wurde schließlich mit Nachdruck auf die wirtschaftlichen Schwierigkeiten hingewiesen, die eine verlängerte Schulzeit sowohl der Bevölkerung wie auch den Schulträgern bereiten müßte. Von der anderen Seite wurde der Meinung Ausdruck gegeben, daß die Leistungsfähigkeit der Grundschule noch nicht erprobt sei und daß man mindestens erst abwarten müsse, wie sich die aus der Grundschule hervorgehenden Schüler im Unterrichtsbetrieb der höheren Schulen bewähren würden. Die wirtschaftlichen Gründe allein dürften nicht ausschlaggebend sein. Der Hochstand der deutschen Wissenschaft sei sowohl an sich, wie auch vom Standpunkt wirtschaftlicher Auswirkungen aus gesehen, ein wertvolles Gut, das man nicht zu bereitwillig preisgeben dürfe. Die Strenge der Auslese finde

ihre Grenzen an den Bedürfnissen der Praxis, die auch die mittleren Begabungen noch heranziehen müsse. Erwäge man vollends, daß eine Herabsetzung der Stundenzahl zur Erhaltung der geistigen und körperlichen Frische der Schüler unbedingt notwendig sei, so werde man sich sagen müssen, daß diese Herabsetzung der Stundenzahl nicht gleichzeitig mit einer Verkürzung der Jahresdauer durchgeführt werden könne. Die Mehrzahl der Unterrichtsverwaltungen stellte sich auf den Boden des neunjährigen Lehrgangs, und zwar unbedingt, insofern sie auch die Streichung der Worte „in der Regel" verlangte. Dagegen wird zugestanden, daß die Länder an einzelnen dafür besonders geeigneten Anstalten Versuche mit dem achtjährigen Lehrgang machen, allerdings gegen die Stimmen von Bayern, Sachsen, Württemberg, Baden, Schwerin-Mecklenburg, Lübeck und Schaumburg-Lippe. Durch diese Entscheidung ist klargestellt, daß in der Revision der Vereinbarung die Gesamtlehrdauer auf neun Jahre festgelegt werden muß.

Die Unterrichtsverwaltungen der Länder besprachen in einer Sondertagung am 24. und 25. Juni in Weimar die Lehrpläne, die für die deutsche Oberschule und die Aufbauschule aufzustellen sein würden.

Auf Grund der Verhandlungen und Beschlüsse des Reichsschulausschusses wurden in einem Schreiben vom 11. Juli 1921 den Unter-

richtsverwaltungen der Länder vom Reichsministerium des Innern folgende

Vorschläge für eine Vereinbarung der Länder über eine Ergänzung und teilweise Änderung der Vereinbarung der Bundesregierungen über die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse vom 22. Oktober 1909

unterbreitet.

In Ergänzung und teilweiser Änderung der Vereinbarung der Bundesregierungen über die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse vom 22. Oktober 1909 haben die Landesregierungen folgendes vereinbart:

1. Als neue zur Hochschulreife führende höhere Schule wird die deutsche Oberschule versuchsweise zugelassen.

Die Dauer des Lehrgangs der deutschen Oberschule entspricht der der übrigen höheren Schulen.

Allgemein verbindliche Lehrfächer der deutschen Oberschule sind: Religion, Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Mathematik und Naturkunde; ferner:

eine Fremdsprache, Zeichnen, Kunstbetrachtung und philosophische Propädeutik. Außer der pflichtmäßigen Fremdsprache muß Gelegenheit zum Erlernen einer zweiten Fremdsprache gegeben werden.

Die Zielforderungen in ihrer Gesamtheit dürfen hinsichtlich der allgemeinen geistigen Reife

und der Ausrüstung für wissenschaftliche Arbeit der Hochschulen nicht hinter den Ansprüchen zurückbleiben, die von den anderen höheren Schulen erfüllt werden. Die Aufstellung der Lehrpläne bleibt den Unterrichtsverwaltungen der Länder überlassen, die sich über deren Angleichung verständigen.

2. Als verkürzte Form der zur Hochschulreife führenden höheren Lehranstalten wird für entsprechend begabte Schüler die Aufbauschule versuchsweise zugelassen.

Die Aufnahme in die Aufbauschule setzt die durch siebenjährigen Besuch der Volksschule zu erlangende Reife sowie in der Regel den Abschluß des siebenten Schulpflichtjahres voraus.

Der Lehrgang der Aufbauschule umfaßt sechs Jahre.

3. Für die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse der deutschen Oberschule und Aufbauschule gelten die Grundsätze der Vereinbarung der Bundesregierungen vom 22. Oktober 1909, soweit sich nicht aus den vorstehenden Bestimmungen und den nachfolgenden Abänderungen dieser Vereinbarung Abweichungen ergeben.

4. Im übrigen wird die Vereinbarung der Bundesregierungen vom 22. Oktober 1909 wie folgt geändert:

Nr. 1 a erhält folgenden Wortlaut:

„Die gesamte Lehrdauer beträgt mindestens neun Jahre.

Innerhalb jeder Schulart ist nach näherer Bestimmung der Unterrichtsverwaltungen der Länder in den oberen Klassen eine Erhöhung der Zielforderungen in einzelnen Fächern oder Fachgruppen neben einer gleichzeitigen Herabsetzung in anderen Fächern je nach Anlage der Schüler zulässig (Gruppenbildung); jedoch darf keines der Hauptfächer der Schulgattung fortfallen oder seine Bedeutung ganz verlieren. Als Hauptfächer in diesem Sinne gelten

am Gymnasium Lateinisch, Griechisch, Mathematik;

am Realgymnasium Lateinisch, Französisch oder Englisch, Mathematik;

an der Oberrealschule Französisch oder Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften."

In Nr. 1 b ist nach dem Wort „Schularten" einzufügen: „Falls keine Gruppenbildung eingeführt wird", und am Schlusse wird der Satz angefügt: „In Schulen mit Gruppenbildung werden die für jede Gruppe verbindlichen Lehrfächer von der zuständigen Unterrichtsverwaltung festgesetzt."

In Nr. 1 c ist das Wort „allgemein" zu streichen; nach dem Wort „gelten" ist einzufügen: „bei Schulen ohne Gruppenbildung", und am Schlusse wird der Satz angefügt: „In Schulen

mit Gruppenbildung richten sich die Anforderungen in den einzelnen Fächern nach den für die betreffenden Gruppen festgesetzten Lehrzielen."

In Nr. 3 c ist nach dem Wort „Schularten" einzufügen: „falls keine Gruppenbildung eingeführt wird", und am Schlusse wird der Satz angefügt: „In Schulen mit Gruppenbildung ist dieselbe Anzahl von Prüfungsgegenständen anzusetzen wie in Schulen mit Normallehrplan. Die einzelnen Prüfungsfächer selbst werden von der zuständigen Unterrichtsverwaltung bestimmt."

Der zweite Absatz von Ziffer 3 d erhält folgenden Wortlaut:

„Die schriftliche Prüfung findet unter beständiger Aufsicht durch Lehrer statt und erstreckt sich bei allen drei Schularten auf Deutsch und drei weitere Prüfungsgegenstände. Wo der Normallehrplan zugrunde gelegt ist, sind diese

an den Gymnasien Lateinisch, Griechisch, Mathematik;

an den Realgymnasien Lateinisch, Französisch oder Englisch, Mathematik;

an den Oberrealschulen Französisch, Englisch, Mathematik.

Bei Schulen mit Gruppenbildung sind diese drei schriftlichen Arbeiten für jede Gruppe in erster Linie aus den Fächern mit erhöhter Ziel-

forderung zu stellen. Daneben können noch leichtere Prüfungsarbeiten aus den sonstigen Hauptfächern der betreffenden Schulgattung verlangt werden."

In Nr. 3 e ist Satz 3 durch den folgenden zu ersetzen: „In Schulen mit Gruppenbildung können jedoch ungenügende Leistungen in einem Fach mit erhöhten Zielforderungen nicht durch gute Leistungen in einem Fach mit herabgesetzten Zielforderungen ausgeglichen werden."

In Nr. 3 g ist als drittletzter Satz einzufügen: „Bei Schulen mit Gruppenbildung ist auf dem Reifezeugnis anzugeben, welcher Gruppe der Prüfling angehört hat."

In Nr. 6 Abs. 2 ist anzufügen: „Falls es in einem Lande Schulen mit Gruppenbildung gibt, können Extraneer auf ihren Wunsch nach den für eine der vorhandenen Gruppen geltenden Bestimmungen geprüft werden."

Nr. 7 erhält folgenden Wortlaut: „Sind in einem deutschen Lande besondere Prüfungen eingerichtet, durch deren Bestehen die Inhaber des Reifezeugnisses einer Schulgattung die mit dem Reifezeugnis einer anderen Schulgattung verbundenen Rechte erwerben, so kommt den Zeugnissen einer solchen Schulgattung die gleiche Wirkung auch in den anderen deutschen Ländern zu."

Leider erfolgte die endgültige Stellungnahme

der Länder zu diesen Beschlüssen des Reichsschulausschusses nur langsam, so daß das Ergebnis erst Ende Februar 1922 vorlag. Die Verzögerung war um so bedauerlicher, als einerseits einige Länder an einer baldigen Entscheidung großes Interesse hatten, weil sie mit Beginn des neuen Schuljahrs entsprechende Neuerungen vornehmen wollten, und als andererseits bei sehr ausschlaggebenden Ländern die endgültige Stellungnahme zur deutschen Oberschule anders ausfiel, als nach den Verhandlungen des Reichsschulausschusses angenommen werden konnte. Eine vorbehaltlose Zustimmung zu den Beschlüssen des Reichsschulausschusses über die deutsche Oberschule sprachen nur aus: Württemberg, Hessen, Thüringen, Braunschweig, Oldenburg, Hamburg, Bremen, Anhalt, Lippe-Detmold, Lübeck, Mecklenburg-Strelitz, Schaumburg-Lippe und Waldeck. Sachsen behielt sich vor, Versuche mit einer zweiten Form der deutschen Oberschule zu machen, in deren Lehrplan verbindlich eine zweite Fremdsprache eingestellt werden sollte. Preußen, Baden und Mecklenburg-Schwerin erklärten, daß eine die Hochschulreife vermittelnde höhere Schule die zweite verbindliche Fremdsprache nicht entbehren könne, und lehnten daher die Anerkennung der deutschen Oberschule in der vorgeschlagenen Form ab oder schlugen vor, die gegenseitige Anerkennung auf solche Länder zu beschränken, die selbst

deutsche Oberschulen errichtet haben und ihne
für ihr Staatsgebiet die Gleichberechtigung mi
den anderen höheren Lehranstalten zuerkenne
würden. Auch das bayerische Staatsministeriun
für Unterricht und Kultus erklärte vorläufig
Studierende mit der Reife einer deutschen Ober
schule an bayerischen Hochschulen nicht zulasse
zu wollen.

Diese Stellungnahme veränderte die bisherige
Grundlage der Einigung, und es mußte in neue
mündliche Verhandlungen auf Grund ein
neuen Vorlage eingetreten werden, die den Län-
dern am 2. April 1922 zuging. Zu dem
Hauptpunkt der Meinungsverschiedenheiten, den
Fremdsprachen in der deutschen Oberschule, legte
die Reichsregierung in den neuen Verhand-
lungen einen Vermittlungsvorschlag vor, dem-
zufolge zwar die zweite Fremdsprache nicht
Pflichtfach der deutschen Oberschule ist, aber doch
die Hochschulreife nur solchen Schülern zuerkannt
wird, die auch in der zweiten freiwillig zu er-
lernenden Fremdsprache den Zielforderungen
entsprechen.

Hinsichtlich der Vereinbarung über die freiere
Gestaltung des Oberbaues waren erhebliche
Änderungen von den Ländern nicht mehr beant-
tragt, so daß es sich hier mehr um die endgültige
Feststellung der redaktionellen Fassung han-
delte. Allerdings war inzwischen eine neue Frage
aufgetaucht und von verschiedenen Ländern

gleichzeitig der Wunsch geäußert worden, sie nach einer Aussprache im Reichsschulausschuß mit zu regeln. Sie betraf die Auswahl der neueren Fremdsprachen in allen Typen der höheren Schulen. Es war einerseits infolge einer Stellungnahme des bayerischen Landtags von der bayerischen Regierung der Antrag gestellt worden, durch eine Vereinbarung der Länder die englische Sprache künftig vor der französischen zu bevorzugen. Andererseits war im Reichstag durch Annahme eines Antrags der Wunsch ausgesprochen, es möge in den Grenzgebieten die Sprache der Grenzländer als zweite Fremdsprache betrieben werden. Aus wirtschaftlichen Kreisen wurde verschiedentlich auf die Wichtigkeit des Spanischen hingewiesen. Aus all diesen Gründen schien es angebracht, für die Auswahl der modernen Fremdsprachen in den höheren Schulen eine größere Bewegungsfreiheit zu schaffen und diese bereits in der revidierten Vereinbarung festzulegen. So fügte die Reichsregierung dem bisherigen Text der Vereinbarung den folgenden Satz hinzu: „Nach näherer Bestimmung der Unterrichtsverwaltungen der Länder kann in allen drei Schularten sowohl als verbindliches Fach der oberen Klassen wie in der Reifeprüfung Französisch oder Englisch durch eine andere neuere Sprache ersetzt werden (Spanisch, Italienisch, Russisch oder eine der skandinavischen Sprachen)." Die Annahme dieses

Punktes war als Ergebnis einer eingehenden Aussprache im Reichsschulausschuß gedacht.

Fünfte Tagung des Reichsschulausschusses, 27. bis 29. April 1922

Bei der fünften Tagung des Reichsschulausschusses vom 27. bis 29. April kam es zu einer abschließenden mündlichen Verhandlung über die neue Vorlage der Reichsregierung. Es wurden noch einmal die in die Vereinbarung einbezogenen grundsätzlichen Fragen eingehend erörtert, vor allem die Gesamtjahresdauer der höheren Schulen, ferner die Zahl der Fremdsprachen in der deutschen Oberschule und schließlich die Auswahl der modernen Fremdsprachen für alle höheren Schulen überhaupt. Die Erörterung über die Frage der Gesamtdauer der höheren Schulen führte dazu, an den neun Jahren, für die sich bisher die Mehrheit ausgesprochen hatte, festzuhalten. Die Aufnahme eines Satzes über die Zulassung von Versuchen mit acht Schuljahren wurde abgelehnt, jedoch wurde ein Zusatz auf Antrag Württembergs zu der gesamten Vereinbarung beschlossen, der folgenden Wortlaut hat: „Wünscht ein Land, von einer Bestimmung dieser Vereinbarung zur Vornahme eines Versuchs abzuweichen, so hat es die Unterrichtsverwaltungen der übrigen Länder durch Vermittlung des Reichsministeriums des

Innern hiervon in Kenntnis zu setzen. Wird die Zustimmung zu dem Versuch erteilt, so gilt sie als Anerkennung der auf Grund des Versuchs auszustellenden Zeugnisse. Die Zustimmung kann auf eine bestimmte Zeitdauer beschränkt werden."

Über die Frage der Fremdsprachen kam es nicht zu einer Einigung. Die Unterrichtsverwaltungen der Länder hielten an ihrer bisherigen verschiedenartigen Stellungnahme fest. In dieser Stellungnahme ist zu unterscheiden zwischen der Einführung des Schultypus an sich, innerhalb des eigenen Landes, und der Frage der gegenseitigen Anerkennung.

Nach der sachlichen Stellung zum Lehrplan der deutschen Oberschule an sich zerfallen — abgesehen von der vollständig ablehnenden Haltung der bayrischen Unterrichtsverwaltung — die Länder in zwei Gruppen: solche, die eine deutsche Oberschule mit einer obligatorischen Fremdsprache, und solche, die sie mit zwei Fremdsprachen einführen. Die erste Gruppe von Ländern ist entschlossen, die deutsche Oberschule mit einer obligatorischen Fremdsprache unter allen Umständen, d. h. auch dann durchzuführen, wenn ihren Reifezeugnissen eine allgemeine Hochschulberechtigung für das ganze Deutsche Reich nicht zuerkannt wird. Die anderen werden sie als zweisprachigen Bildungstypus durchführen. Einen Mittelweg schlägt der Freistaat Sachsen

ein, der eine deutsche Oberschule mit zwei Fremdsprachen als eine zur Hochschule führende höhere Lehranstalt, einen Typus mit einer obligatorischen Fremdsprache als eine höhere Lehranstalt ohne Hochschulberechtigung einführt.

Die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse der deutschen Oberschule hat unter diesen Umständen noch nicht geregelt werden können. Diejenigen Länder, die innerhalb des eigenen Schulwesens eine deutsche Oberschule mit zwei fremden Sprachen durchführen, lehnen es als Hochschulstaaten ab, Reifezeugnisse der einsprachigen deutschen Oberschule eines anderen Landes anzuerkennen. Der vom Reichsministerium vorgeschlagenen vermittelnden Lösung, daß solche Reifezeugnisse dann anzuerkennen seien, wenn sie auch für die zweite fakultative Fremdsprache die Erreichung des Zieles der Anstalt nachweisen, hat von denjenigen Hochschulstaaten, die selbst auf dem Boden der zweisprachigen deutschen Oberschule stehen, Preußen zugestimmt. Eine einheitliche Regelung der Anerkennung erscheint danach unmöglich. Die Fortführung der Verhandlungen wird voraussichtlich in der Form erfolgen, daß die Anerkennung unter denjenigen Ländern erfolgt, die selbst diesen Schultypus eingeführt haben, entweder in dem weiteren Rahmen, daß unter bestimmten Bedingungen die Reifezeugnisse der einsprachigen Anstalten auch in Ländern der zweisprachigen

anerkannt werden, oder in dem engeren, daß jedes Land nur die Zeugnisse der gleichen Anstalten anerkennt, die es selbst eingeführt hat.

Bei der endgültigen Regelung der Anerkennung ist schließlich noch Rücksicht zu nehmen auf die bestehenden reichsgesetzlichen Prüfungen für Ärzte und Apotheker. Die bisherigen Prüfungsordnungen rechnen mit den drei bestehenden Typen der höheren Lehranstalten, die sie aufzählen. Diese Bestimmung bedarf einer Umgestaltung in dem Sinne, daß sie dem gegenwärtigen Stand des höheren Bildungswesens entspricht. Nachdem das reichsgesetzliche Prüfungswesen am 30. November v. J. als Ganzes einer Sachverständigenberatung unterzogen worden ist, wird in Aussicht genommen, im Zusammenhang mit der Neuregelung der auf die hochschulberechtigten Schulen bezüglichen Paragraphen entsprechend der Sachlage umzugestalten.

Einordnung der Mädchenbildung.

Eine besondere Frage in der Umgestaltung des höheren Schulwesens stellt die Einordnung der Mädchenbildung in den neuen Aufbau dar. Einem vielfach sowohl aus Fachkreisen wie aus den Unterrichtsverwaltungen der Länder geäußerten Wunsch entsprechend hat das Reichsministerium des Innern diese Frage auf die Tagesordnung der nächsten für den Februar

1923 in Aussicht genommenen Sitzung des Reichsschulausschusses gesetzt. Ihrer Vorbereitung diente eine Konferenz von Sachverständigen, die der Reichsminister des Innern zum 28. November berufen hatte. An der Konferenz nahmen die nachstehenden Vertreter der sachverständigen Kreise teil:

Oberschulrat Professor Dr. Wychgram und Frau Regierungsrat Dr. Vollmer als Referenten des Reichsschulausschusses,

Oberlehrerin Beckmann, Studienrat Dr. Behrend, Studienrat Dr. Dorner, Frau Abgeordnete Dransfeld, Direktor Dr. Hafa, Direktor Höpke, Frau Abgeordnete Kaeser, Frau Studienrat Kirmis, Frau Abgeordnete Lehrerin von Kulesza, Frau Studienrat Kundt, Frau Abgeordnete Lang-Brumann, Studienrat Professor Dr. Mack, Frau Abgeordnete Direktorin Dr. Matz, Oberstudiendirektor Mertner, Frau Studienrat Ramsauer, Studiendirektorin Schickedanz, Frau Oberschulrat Dr. Siemssen, Professor Dr. Spranger, Oberin der Ursulinen Mater Maria Theis, Lyzeallehrer Wolff, Frau Abgeordnete Wronka.

Die Aussprache gruppierte sich um drei, vom Reichsministerium aufgestellte Fragengruppen: Welche Schultypen für die Mädchen sind notwendig? Wie sind die Übergänge von dem einen

zum anderen Typus zu gestalten? In welcher Form und unter welchen Voraussetzungen sind gemeinschaftliche Schulen für Knaben und Mädchen zugelassen?

Die Teilnehmer faßten ihre Stellungnahme zu diesen Fragen in einer Reihe von Entschließungen zusammen, die in ihrer Gesamtheit ein Bild der auf dem Gebiet der Mädchenschule herrschenden Meinungen der Fachkreise gaben und zugleich zeigten, daß hier einheitliche Richtlinien schwer zu gewinnen sind. Ein Bericht über die Verhandlungen ist den Unterrichtsverwaltungen der Länder als Material für die weitere Bearbeitung der Frage im Reichsschulausschuß zugegangen. Da die Aussprache im Reichsschulausschuß noch bevorsteht und somit die ganze Angelegenheit sich noch im Anfangsstadium gemeinsamer Beratung der Länder befindet, muß die eingehendere Wiedergabe der Verhandlungen der Sachverständigen einem späteren zusammenhängenden Bericht über die ganze Frage vorbehalten bleiben.

Zum Abschluß kamen die Verhandlungen der Länder über die Aufbauschule und die Revision der Vereinbarung vom 22. Oktober 1909.

Es gelten nunmehr folgende Vereinbarungen:

Vereinbarung der Länder über die Aufbauschule.

Berlin, den 19. Dezember 1922.

Die Regierungen der Länder * haben das folgende Übereinkommen getroffen:

1. Als verkürzte Form der zur Hochschulreife führenden höheren Lehranstalten wird für entsprechend begabte Schüler die Aufbauschule versuchsweise zugelassen.
2. Die Aufnahme in die Aufbauschule setzt die durch siebenjährigen Besuch der Volksschule zu erlangende Reife sowie in der Regel den Abschluß des siebenten Schulpflichtjahres voraus. Der Lehrgang der Aufbauschule umfaßt sechs Jahre.
3. Für die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse der Aufbauschule gelten in allen Ländern, die sich diesem Übereinkommen angeschlossen haben, die Grundsätze der Vereinbarung vom 19. Dezember 1922, soweit nicht durch die Bestimmungen unter 2. Abweichungen entstehen.

Vereinbarung der Länder über die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse der höheren Schulen

Berlin, den 19. Dezember 1922.

Die Regierungen der Länder sind überein-

* Die Bayerische Regierung hat sich diesem Übereinkommen nicht angeschlossen.

gekommen, für die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse, die Angehörige des Deutschen Reichs an öffentlichen deutschen Gymnasien, Oberrealschulen und Studienanstalten nach Abschluß des ganzen Lehrganges erwerben, fortan folgende Grundsätze zu befolgen:

1. Die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse erstreckt sich nur auf diejenigen oben bezeichneten höheren Schulen (Vollanstalten) bei denen folgende Bedingungen erfüllt werden:

a) Der Lehrgang umfaßt neun Jahre. Bei Studienanstalten, deren eigener Lehrgang eine kürzere Zeit umfaßt, werden die neun Jahre vom Abschluß der Grundschule an gerechnet. Von geeigneten Schülern kann der Lehrgang auch in kürzerer Zeit durchlaufen werden.

b) Allgemein verbindliche Lehrfächer sind in der obersten Klasse der genannten Schularten: Religionslehre, Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Mathematik und Naturwissenschaften, ferner

bei den Gymnasien: Lateinisch, Griechisch und Französisch oder Englisch.

bei den Realgymnasien und Oberrealschulen: Französisch, Englisch und Zeichnen, außerdem bei den Realgymnasien: Lateinisch.

Für die am Schlusse des ganzen Lehrganges in den einzelnen allgemein verbindlichen Lehrfächern zu erfüllenden Zielforde-

rungen gelten die möglichst in Übereinstimmung zu haltenden Lehrpläne für die höheren Schulen der Länder.

c) Innerhalb jeder Schulart ist nach näherer Bestimmung der Unterrichtsverwaltungen der Länder in den oberen Klassen eine Erhöhung der Zielforderungen in einzelnen Fächern oder Fachgruppen neben einer gleichzeitigen Herabsetzung in anderen Fächern je nach Anlage der Schüler zulässig (freie Gestaltung); jedoch darf keines der Hauptfächer der Schulgattung fortfallen oder seine Bedeutung ganz verlieren. Als Hauptfächer in diesem Sinne gelten

an den Gymnasien: Lateinisch, Griechisch, Mathematik;

an den Realgymnasien: Lateinisch, Französisch oder Englisch, Mathematik;

an den Oberrealschulen: Französisch oder Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften.

Die für jede Gruppe verbindlichen Lehrfächer und Lehrziele werden von der zuständigen Unterrichtsverwaltung festgesetzt.

d) Nach näherer Bestimmung der Unterrichtsverwaltungen der Länder kann in allen drei Schularten sowohl als verbindliches Fach (1 b) wie als Hauptfach (1 c) und als Fach der Reifeprüfung (3 c) Französisch oder Eng-

lisch durch eine andere neuere Sprache ersetzt werden.

e) Der Unterricht wird, unvermeidliche vorübergehende Vertretungen ausgenommen, nur von Lehrern erteilt, die sich über ihre Befähigung für die ihnen gestellte Lehraufgabe ordnungsmäßig ausgewiesen haben.

2. Bei einem Anstaltswechsel darf ein Schüler nur auf Grund eines Entlassungszeugnisses der vorher von ihm besuchten Anstalt und nicht in eine höhere Klasse oder Abteilung aufgenommen werden, als in die nach diesem Zeugnis in Betracht kommende.

Der Wechsel darf dem Schüler hinsichtlich der ordnungsmäßigen Lehrdauer einen Zeitgewinn nicht einbringen. Eine Ausnahme von dieser Regel ist nur dann zulässig, wenn Schüler infolge dienstlicher Versetzung des Vaters oder aus ähnlichen gewichtigen Gründen aus einem Gebiet des Deutschen Reichs mit Osterbeginn des Schuljahrs in ein solches mit Herbstbeginn oder umgekehrt übertreten; in derartigen Fällen darf ihnen, um sie vor unverschuldetem Zeitverlust zu bewahren, bei der aufnehmenden Schule auf Grund des Ergebnisses einer mit ihnen zu veranstaltenden Prüfung die Einweisung in die nächst höhere Klasse zugebilligt werden.

3. Die Erlangung des Reifezeugnisses am Schlusse des ganzen Lehrganges ist bedingt durch das Bestehen der Reifeprüfung.

. Für diese Reifeprüfung gelten folgende grundsätzliche Bestimmungen:

a) Die Reifeprüfung wird vorgenommen von einem aus dem Direktor und Lehrern der Anstalt bestehenden Ausschuß unter Leitung eines Regierungsvertreters, der auch die Zeugnisse mitzuvollziehen hat.

Es ist zulässig, den Direktor der Anstalt zum Regierungsvertreter zu bestellen. In diesem Falle hat er bei seiner Unterschrift auch den besonderen Auftrag bemerklich zu machen.

Bei den nicht ausschließlich vom Staat unterhaltenen Anstalten kann ein Vertreter des Patronats und (wo ein solches besteht) des Ephorats oder Scholarchats als stimmberechtigtes Mitglied dem Ausschuß angehören.

b) Der Reifeprüfung dürfen sich die Schüler in der Regel nicht früher als gegen den Schluß des zweiten Halbjahrs ihrer Zugehörigkeit zum obersten Jahreskurs unterziehen.

Die Zulassung zur Reifeprüfung erfolgt auf Grund des Urteils der zum Prüfungsausschuß gehörenden Mitglieder des Lehrkörpers der Anstalt durch die zuständige Schulaufsichtsbehörde, die auch über Gesuche um Befreiung von einer der Zulassungsbedingungen zu entscheiden hat.

c) Gegenstände der Reifeprüfung sind bei allen Schularten, soweit sie nicht freie Gestaltung

des Oberbaues eingeführt haben: Deutsch, Geschichte und Mathematik, ferner

bei den Gymnasien: Lateinisch, Griechisch und Französisch oder Englisch;

bei den Realgymnasien: Lateinisch, Französisch, Englisch und Naturwissenschaften;

bei den Oberrealschulen: Französisch, Englisch und Naturwissenschaften.

Inwieweit die übrigen Lehrfächer zum Gegenstand der Prüfung gemacht werden, bleibt den Ländern überlassen.

Die Reifeprüfung zerfällt in einen schriftlichen und einen mündlichen Teil. Befreiungen von der mündlichen Prüfung sind statthaft.

Die schriftliche Prüfung findet unter beständiger Aufsicht durch Lehrer statt und erstreckt sich bei allen drei Schularten auf Deutsch und Mathematik; ferner

bei den Gymnasien: auf Lateinisch und Griechisch;

bei den Realgymnasien: auf Lateinisch und und Französisch oder Englisch;

bei den Oberrealschulen: auf Französisch oder Englisch und Naturwissenschaften.

Darüber hinaus auch noch schriftliche Prüfungsarbeiten in anderen Lehrfächern zu fordern, bleibt den Ländern überlassen. Den Maßstab für die Zuerkennung des Reife-

zeugnisses bilden die unter 1b bezeichneten Zielforderungen. Dabei ist ausnahmsweise zulässig, daß ein Zurückbleiben in einem Gegenstand durch desto befriedigendere Leistungen in einem anderen ausgeglichen wird. Nicht zulässig ist es bei dem Beschluß über die Zuerkennung des Reifezeugnisses den von dem Prüfling gewählten Beruf zu berücksichtigen.

d) In Schulen mit freier Gestaltung des Oberbaues finden die Bestimmungen unter c) mit folgenden Abänderungen Anwendung: Die einzelnen Prüfungsfächer werden für jede Gruppe von der zuständigen Unterrichtsverwaltung bestimmt. Es ist dieselbe Zahl von Prüfungsgegenständen und schriftlichen Prüfungsarbeiten anzusetzen, wie in den Schulen ohne freie Gestaltung. Die schriftlichen Arbeiten sind neben einer deutschen Arbeit für jede Gruppe in erster Linie aus den Fächern mit erhöhter Zielforderung zu stellen, daneben können noch leichtere Prüfungsarbeiten aus den sonstigen Hauptfächern der betreffenden Schulgattung verlangt werden.

e) Bei der schließlichen Beratung über die Gewährung oder Versagung des Reifezeugnisses sind sämtliche Mitglieder des Prüfungsausschusses stimmberechtigt. Bei Stimmengleichheit entscheidet der Regierungsvertreter, dem auch das Recht des Einspruchs gegen

den Beschluß des Prüfungsausschusses zusteht; macht er von diesem Recht Gebrauch, so entscheidet die zuständige Schulaufsichtsbehörde.

f) Das Reifezeugnis muß an hervortretender Stelle die Bezeichnung der Anstalt enthalten, an welcher es ausgestellt ist, und leicht erkennbar machen, daß es ein Zeugnis der Reife ist. Im Eingang ist der vollständige Name des Prüflings, sein Geburtstag und -ort und der Wohnort des Vaters anzugeben, ebenso die Dauer seines Aufenthalts auf der Anstalt überhaupt und in der obersten Klasse insbesondere; ist er erst in dieser eingetreten, so sind entsprechende Angaben auch über die Anstalt zu machen, der er früher angehörte. Der Inhalt des Zeugnisses bezieht sich nicht bloß auf das Ergebnis der Prüfung; vielmehr ist in den gesondert aufzuführenden Lehrgegenständen auch der im Unterricht erlangte Grad des Wissens und der Fertigkeiten zu berücksichtigen. Bei Schulen mit Gruppenbildung ist in dem Reifezeugnis anzugeben, welcher Gruppe der Prüfling angehört hat. Werden die Urteile in Zahlen ausgedrückt, so ist deren Bedeutung auf dem Zeugnis anzugeben. Im übrigen vergleiche auch Nr. 5 und 6.

4. Das Reifezeugnis, das ein Angehöriger des Deutschen Reiches als Schüler einer Vollanstalt in einem deutschen Lande erworben hat,

gewährt (mit der aus Nr. 5 herzuleitenden Maßgabe) in einem anderen Lande alle Berechtigungen, die in beiden Ländern übereinstimmend dem Reifezeugnisse der betreffenden Schulgattung verliehen sind. Werden in den Ländern für den Berechtigungsnachweis verschiedene Forderungen gestellt, so ist die Gewährung der weiter gehenden Berechtigung von der Entschließung der Regierung desjenigen Landes abhängig, in dem das Reifezeugnis als Berechtigungsnachweis vorgelegt wird.

5. Für Schüler aus dem Deutschen Reiche, die später als mit dem Beginn des drittletzten Jahrganges (der Obersekunda nach weitverbreiteter Bezeichnung) in eine Vollanstalt eines deutschen Landes eintreten, auf das sie weder durch die Staatsangehörigkeit noch durch den jeweiligen Wohnort ihrer Eltern oder deren Stellvertreter angewiesen sind, hat das dort erworbene Reifezeugnis die unter Nr. 4 bezeichnete Wirkung nur dann, wenn dem Prüfling von der Unterrichtsverwaltung des Landes, dem er angehört, die Erlaubnis zur Ablegung der Reifeprüfung an jener Anstalt vorher erteilt worden ist. Ein Vermerk hierüber ist in das Reifezeugnis aufzunehmen (vgl. Nr. 3 f).

Auf diese Bestimmung sind auswärtige Bewerber, die in eine Vollanstalt an einer höheren Stelle des Gesamtkursus als bei dem Beginn des drittletzten Jahrganges (der Obersekunda)

aufgenommen werden sollen, durch den Direktor schon vor dem Eintritt in die Anstalt hinzuweisen.

6. Deutsche Reichsangehörige, die das Reifezeugnis einer Vollanstalt erwerben wollen, ohne Schüler einer solchen zu sein (als sog. Schulfremde), haben sich der Prüfung an einer Anstalt desjenigen Landes zu unterziehen, auf das sie durch die Staatsangehörigkeit oder durch den jeweiligen Wohnsitz ihrer Eltern oder der Stellvertreter ihrer Eltern angewiesen sind.

Die Anstalt, bei der die Prüfung stattzufinden hat, bestimmt in jedem Falle die Schulaufsichtsbehörde. Falls es in einem Lande Schulen mit freier Gestaltung des Oberbaues gibt, können Schulfremde auf ihren Wunsch nach den für eine der vorhandenen Gruppen geltenden Bestimmungen geprüft werden. Nr. 1 d findet sinngemäße Anwendung.

Schulfremde können von der mündlichen Prüfung weder ganz noch teilweise befreit werden.

7. Sind in einem deutschen Lande besondere Prüfungen eingerichtet, durch deren Bestehen die Inhaber des Reifezeugnisses einer Schulgattung die mit dem Reifezeugnis einer anderen Schulgattung verbundenen Rechte erwerben, so kommt den Zeugnissen über eine solche Prüfung die gleiche Wirkung auch in den anderen deutschen Ländern zu.

Diese Vereinbarung tritt an Stelle der Vereinbarung vom 22. Oktober 1909.

Wünscht ein Land von einer Bestimmung dieser Vereinbarung zur Vornahme eines Versuchs abzuweichen, so hat es die Unterrichtsververwaltungen der übrigen Länder durch Vermittlung des Reichsministeriums des Innern hiervon in Kenntnis zu setzen. Wird die Zustimmung zu dem Versuch erteilt, so gelt sie als Anerkennung der auf Grund des Versuchs auszustellenden Zeugnisse. Die Zustimmung kann auf eine bestimmte Zeitdauer beschränkt werden.

Abgeschlossen am 31. Dezember 1922.

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Die deutsche Schulreform Ein Handbuch für die Reichsschulkonferenz. Herausgegeben vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin. 332 Seiten. Gebunden. Grz. 5.80 M

„Wenn die Reichsschulkonferenz auch schon vorüber ist, so ist doch eine Bekanntschaft mit dem in diesem ausgezeichneten Sammelwerk gebotenen umfassenden Material für die nächsten Jahre unerläßlich. Das Werk ist eingeteilt in 7 Gruppen mit zusammen 26 Aufsätzen aus der Feder unserer bekanntesten Pädagogen und Schulverwaltungsbeamten."
Neuphilologische Blätter.

Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen Herausgegeben vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin. 234 S. Geb. Grz. 5.80 M

„Es soll das Bedürfnis nach einem kurzen, objektiven Bericht über Verlauf und Ergebnisse der Reichsschulkonferenz befriedigt werden, und es mag gleich im voraus gesagt werden, daß es in der Tat gelungen ist, auf dem knappen Raum eine wirkliche Übersicht über die behandelten Probleme und über die Stellung der wesentlichen Gruppen zu denselben zu geben."
Deutsches Philologen-Blatt, Studienrat Dr. Felix Behrend.

Die Reichsschulkonferenz 1920 Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Innern. 1095 Seiten. In Halbleinenband. Grz. 4.— M

Der hier angekündigte amtliche Bericht ist ein geistesgeschichtliches Quellenwerk ersten Ranges und eine Fundgrube pädagogischer Gedanken über alle Schulfragen und Schulgebiete. Das Werk läßt den Verlauf der Tagung bis in alle Einzelheiten vorüberziehen, es gewährt einen unmittelbaren Einblick in den lebendigen Kampf der kulturpolitischen und pädagogischen Meinungen und zeigt, welche Anschauungen bereits allgemeine Anerkennung gefunden haben und welche weiterer Auseinandersetzungen und erziehungswissenschaftlicher Vertiefung bedürfen.

Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen Im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin herausgegeben von Geh. Regierungsrat Dr. A. KÜHNE. 504 Seiten. In Halbleinenband. Grz. 9.60 M

Dieses hervorragende Monumentalwerk bietet zum ersten Male eine Zusammenfassung alles dessen, was bisher in Deutschland auf diesen für den wirtschaftlichen Wiederaufbau so wichtigen Gebiete geleistet worden ist, zeigt den gegenwärtigen Stand und weist zugleich die Wege für den künftigen Ausbau.

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Die Neugestaltung des deutschen Schulwesens Von Geheimen Oberregierungs-Rat Dr. K. REINHARDT. 2. erw. Aufl. 87 Seiten. Geheftet. Grz. 1 50 M

Vieles kommt zusammen, um seinen Ausführungen beträchtliches Gewicht zu geben: die segensreiche Tätigkeit des Verfassers in sich erweiternden Wirkungskreisen, der Reichtum an persönlicher Erfahrung, das warme Herz für die Nöte unseres Volkes und die Bedürfnisse der Jugend. Monatsschrift für höhere Schulen.

Die innere Weiterbildung unserer höheren Schulen Von Prov.-Schulrat Prof. Dr. M. SIEBOURG. 82 Seiten. Geheftet. Grz. 1.— M

Eine äußerst lesens- und beherzigenswerte Schrift. Sie nimmt den Fachmann wie den Laien schnell für sich ein und reißt ihn mit sich fort durch den offenen Sinn und das klare Verständnis für das frisch pulsierende Leben der Gegenwart. Deutsche Literaturzeitung.

Die Ober- und Aufbauschule Von Oberstud.-Dir. Dr. H. RICHERT. 143 Seiten. Geheftet. Grz. 1.20. M In Halbleinenband. Grz. 2.40 M

Die Umwälzung unserer politischen Verhältnisse nach dem Kriege hat auch in unserem Schulwesen einschneidende Änderungen hervorgerufen. Aufbau- und Oberschule stehen hier im Mittelpunkt. Ihre Aufgaben und Ziele werden hier von höchster Warte beleuchtet und wertvolle Anregungen für ihre künftige geistige Gestaltung gegeben.

Kern und Kurse Ein Versuch zu freierer Gestaltung unserer Lehrpläne. Von Studienrat W. BADER und Oberrealschuldirektor S. SCHWARZ. 60 Seiten. Geheftet. Grz. 1.— M

Sehr gründliche Arbeit mit einer Reihe Anlagen, in denen die praktische Durchführung der Vorschläge gezeigt wird. Der Grundsatz ist: Möglichste Einheitlichkeit in den Unter-, möglichste Freiheit in den Oberklassen. Die den Kern bildenden Stunden müssen alle Schüler nehmen; die Kurse werden nach der Begabung und den zukünftigen Berufen gewählt. Pädagogisches Zentralblatt.

Schulreform Gedanken zur Reform des Reformierens. Von Oberstud.-Dir. Dr H. GAUDIG. 112 Seiten. In Halbleinenband. Grz. 3.80 M

Gaudigs Buch ist inhaltsreich wie alles, was er geschrieben hat. Freilich deutet er auf den wenigen Seiten die Aufgaben der Reform nur an. Aber er öffnet die Augen über deren Fülle in eindrucksvoller Weise, da er selbst das Problem in seiner ganzen Weite und Tiefe sieht. Schlesische Schulzeitung.

Kulturpolitische Aufgaben des Reiches Von Prof. Dr. C. H. BECKER. 66 Seiten. Geheftet. Grz. 1.20 M

Wer den von Becker in wuchtiger Sprache gefaßten Gedankengängen folgt, wird sich freuen, in ihnen nicht nur ein aussichtsreiches deutsches Kulturideal, sondern auch ein Erziehungsideal zu finden, das aus den Niederungen des jetzt tobenden Kampfes hinaufführt zu einer uns wiederaufrichtenden Volksbildung.

Monatshefte für höhere Schulen.

Kultur und Erziehung Gesammelte pädagogische Aufsätze Von Prof. Dr. E. SPRANGER. 2. erw. Auflage. 263 Seiten. In Halbleinenband. Grz. 3.40 M

Dies Buch des bekannten Gelehrten enthält eine Fülle von Anregungen. Berufs- und allgemeine Bildungsfragen, die Probleme des Aufstiegs und die Auslese der Tüchtigsten, die Fortbildung unserer Oberlehrerschaft, der Wert unserer klassischen Bildung, alle diese Fragen werden hier auf breitester wissenschaftlicher Grundlage erörtert.

Bildung und Kulturgemeinschaft Gesammelte Aufsätze und Vorträge. Von Stud. Rat Dr. F. BEHREND. 372 Seiten. In Halbleinenband. Grz. 3.— M

Das Buch greift auf die entscheidenden Grundlagen der Pädagogik, d. h. auf das Problem ihrer philosophischen Begründung, zurück und führt von hier durch die Problemkreise der Hochschulpädagogik und der Organisation des höheren Schulwesens.

Monatsschrift für höhere Schulen.

Werden und Wirken Gedanken über Geist und Aufgaben des Lehramts. Von Provinzial-Schulrat Dr. R. JAHNKE. 205 Seiten. Gebunden. Grz. 4.— M

Es ist ein Schatz reifster Erfahrung, die hier nicht nur ein erfahrener Schulmann-Verfasser verfügt über eine rund 40 jährige Bekanntschaft mit höheren Schulen aller Art — sondern auch eine innerlich reiche Persönlichkeit niedergelegt hat.

Aus der Praxis Ein pädagogisches Testament. Lehrkunst und Lehrhandwerk. Von Direktor O. JÄGER. 2. Auflage. 500 Seiten. In Halbleinenband. Grz. 5.— M

Zunächst im Verkehr mit den Kandidaten eines pädagogischen Gymnasialseminars entstanden, bietet das Buch einen lebendigen Kommentar für alle Gebiete des Gymnasialunterrichts, wird aber überhaupt von jedem, der sich irgendwie für erziehenden Unterricht interessiert, mit Nutzen und Vergnügen gelesen und mit wahrem Gewinn studiert werden.

Zur Frage der Deutschen Oberschule

von

Dr. Jul. Riegel.

(Einheitsschule – Aufbauschule – Oberschule – Oberrealschule – Pädagogische Betrachtungen).

Mit Lehrplänen und 5 Tafeln.

1921

Verlag der Friedr. Kornschen Buchhandlung, Nürnberg.

Zur Frage

der

Deutschen Oberschule

(Einheitsschule — Aufbauschule — Oberschule — Oberrealschule — Pädagogische Betrachtungen).

Mit Lehrplänen und 5 Tafeln.

Von

Oberstudienrat Dr. Jul. Riegel,

Direktor der städt. höh. Mädchenschule Labenwolfstraße-Nürnberg.

Mit Lehrplanbeiträgen des Herrn Oberstudienrats M. Fronmüller und der Herren Studienprofessoren Dr. Richard und Dr. U. Linnert.

1921

Verlag der Fried. Kornschen Buchhandlung, Nürnberg.

Inhalt.

Seite

I. Die Deutsche Oberschule im Verhältnis zur Einheits- und Aufbauschule 5

Tafel I: Gliederung des gegenwärtigen höheren Schulwesens . . . 7

Tafel II: Einheitsschulplan. Einheitsschultyp 1 8

Tafel III: Einheitsschulplan. Einheitsschultyp 2 9

Aufbauschule und Deutsche Oberschule: zwei verschiedene Schultypen . 10

Die Deutsche Oberschule im besonderen 10

Ziel und Aufgaben. — Ist dieser neue Typ notwendig?

Pädagogische Grundsätze und persönliche Bekenntnisse:

a) Im allgemeinen 13

1. Zweck der Schulbildung. 2. Berücksichtigung der Verwirklichungsmöglichkeiten. 3. Das beste Lehrprogramm. 4. Die Lehrstoffverteilung. 5. Selbsttätigkeit der Schüler. 6. Übergangsmöglichkeiten. 7. Gleichwertigkeit der höheren Mädchenschulen mit den höheren Knabenschulen. 8. Einheitlichkeit im Reiche.

b) Einzelne Unterrichtsfragen: 18

1. 8- oder 9-klassige höhere Schulen? 2. Überhaupt eine fremde Sprache? 3. Welche fremde Sprache? Welche als erste? 4. Deutsches Kulturgut. 5. Veränderungen im Lehrplan der höheren Schule, im besondern der höheren Mädchenschule.

Tafel IV: Stundentafel der Deutschen Oberschule 25

Tafel V: Stundentafel der Mädchen-Oberrealschule 26

II. Mädchen-Oberrealschule: Entwurf zu einem Ausbau der Realabteilung zu einer Oberrealschule. Aufbau der Oberstufe . . 27

Zu den Lehrplänen.

I. Deutsche Oberschule.

1. Religion 29
2. Deutsch 31
3. Geschichte mit Wirtschafts- und Bürgerkunde 32
4. Philosophische Vorschulung 34
5. Erdkunde 35
6. Französisch 36
7. Englisch 37
8. Italienisch 38
9. Lateinisch 38
10. Griechisch 38
11. Mathematik 39
12. Physik 40

13. Naturkunde 4
14. Chemie 4
15. Zeichnen 4
16. Kunstbetrachtung 4
17. Musik 4
18. Turnen (Leibesübungen) 4

II. Mädchen-Oberrealschule:
Pflichtfächer und Wahlfächer 4
Sonderlehraufgaben für
1. Mathematik 4
2. Physik 4
3. Chemie 4
4. Zeichnen 3

Vorschläge

zur Umgestaltung und zum Ausbau der städtischen höheren Mädchenschule Tabenwolfstraße-Nürnberg

zu einer

Deutschen Oberschule

sowie der angegliederten Realabteilung zu einer

Mädchen-Oberrealschule.

> In allen Schulen ist sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung zu erstreben.
>
> „Reichsverfassung" Art. 148.

I. Deutsche Oberschule.

Neuzeitliche pädagogische Bestrebungen haben die Anregung zu zwei neuen Schularten gegeben, zur **Aufbauschule** und zur **Deutschen Oberschule.** Hierzu hat die Reichsschulkonferenz Richtlinien veröffentlicht, an denen im folgenden stets festgehalten wird.

Beide neuen Schulgruppen verdanken ihre Entstehung dem Gedanken der

Einheitsschule,

d. h. einer Schulorganisation, die allen Volksschichten mit entsprechender Begabung die Möglichkeit bietet sich gegebenenfalls bis zur Hochschulreife auszubilden, und zwar nach einem mehr oder weniger langen **gemeinsamen** Unterricht auf **verschiedenen** Wegen je nach der Veranlagung; die ferner darauf Rücksicht nimmt, daß von Zeit zu Zeit ein **Übergang** von dem einen Schultyp zum anderen möglich ist oder wenigstens ermöglicht werden kann. „Jedem die Bildungsgüter, die seiner Seele ihrer individuellen Struktur nach zugänglich sind!", sagt Dr. Kerschensteiner **seinem**

Begriff der Einheitsschule gemäß. Über die verschiedenen Auffassungen des Begriffes „Einheitsschule" siehe u. a. **Wilhelm** Rein, Die deutsche Einheitsschule, Osterwieck-Harz, 1919. **Meine** eigenen Ansichten über dieses Schulsystem habe ich an geeigneten Stellen dieser Ausführungen eingefügt. Siehe auch die beigegebenen Tafeln.

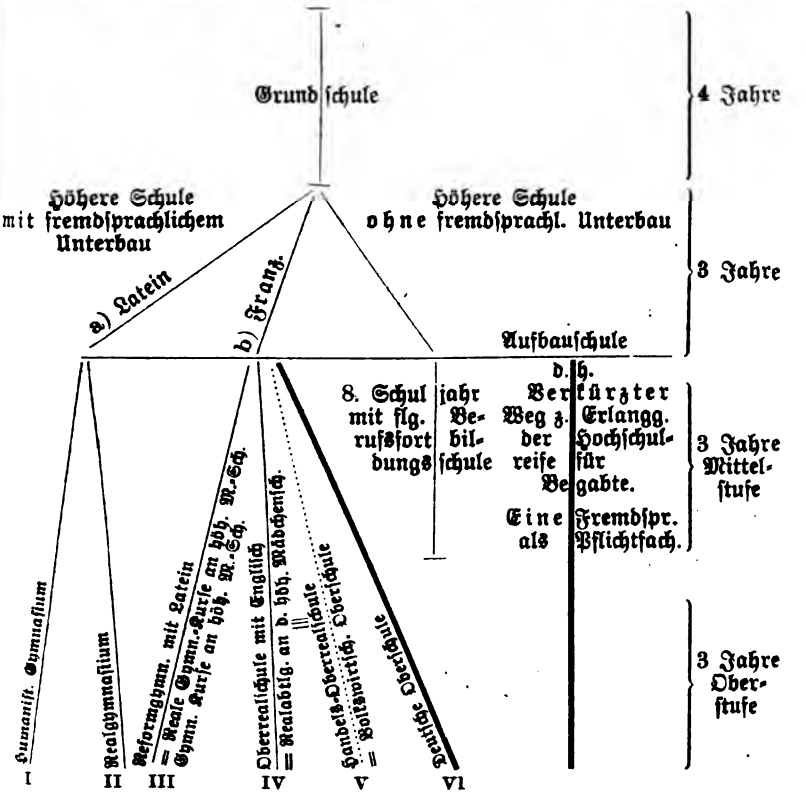
Es dauerte ziemlich lange und bedurfte der Durchsiebung einer großen Reihe von Abhandlungen und Vorschlägen, bis endlich die sog. **Aufbauschule** und die **Deutsche Oberschule** feste Gestaltung annahmen.

Die **Aufbauschule** wäre nach Ansicht nicht weniger **Pädagogen** der eigentlich einzige Weg zur tatsächlichen Einheitsschule, wenn eben das Hauptmerkmal der letzteren darin gefunden wird, daß der Unterricht möglichst lange für alle Schüler g e m e i n s a m ist. Die Aufbauschule wurde lange Zeit vielfach als „Deutsche Oberschule" bezeichnet, so z. B. von Karstädt in seinem Werkchen „Aufbauschule und Deutsche Oberschule", dann in der später noch zu erwähnenden Schrift „Die Idee der Deutschen Oberschule", herausgegeben vom Lehrkörper des Landesseminars zu Sondershausen, sowie von anderen.

Die **Deutsche Oberschule** ist eine Konzession an die bisher bestehende Gliederung der Unterrichtsanstalten. Sie fügt sich in den Typ der sogenannten **„höheren Schule"** ein. Siehe die Tafeln I, II, III.

Tafel I.

Gegenwärtige Gliederung des Höheren Schulwesens unter Einbeziehung der künftigen Aufbauschule, der Deutschen Oberschule und der „Handelsoberrealschule".

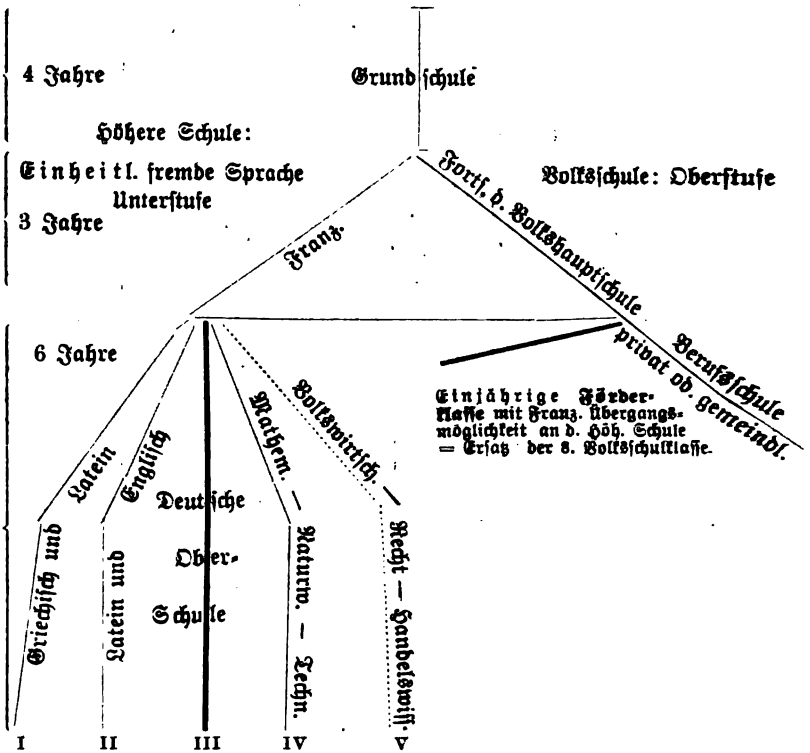


Bem.: Der noch nicht bestehende Schultyp V ist zweifellos ebenso notwendig wie die anderen Abzweigungen. Siehe meine Schrift „Das kaufmännische Unterrichtswesen in Bayern", Nürnberg 1906.

Tafel II.

Neu-Gliederung des Schulwesens bei gemeinsamer 4-jähriger Grundschule.

Einheitsschultyp 1.



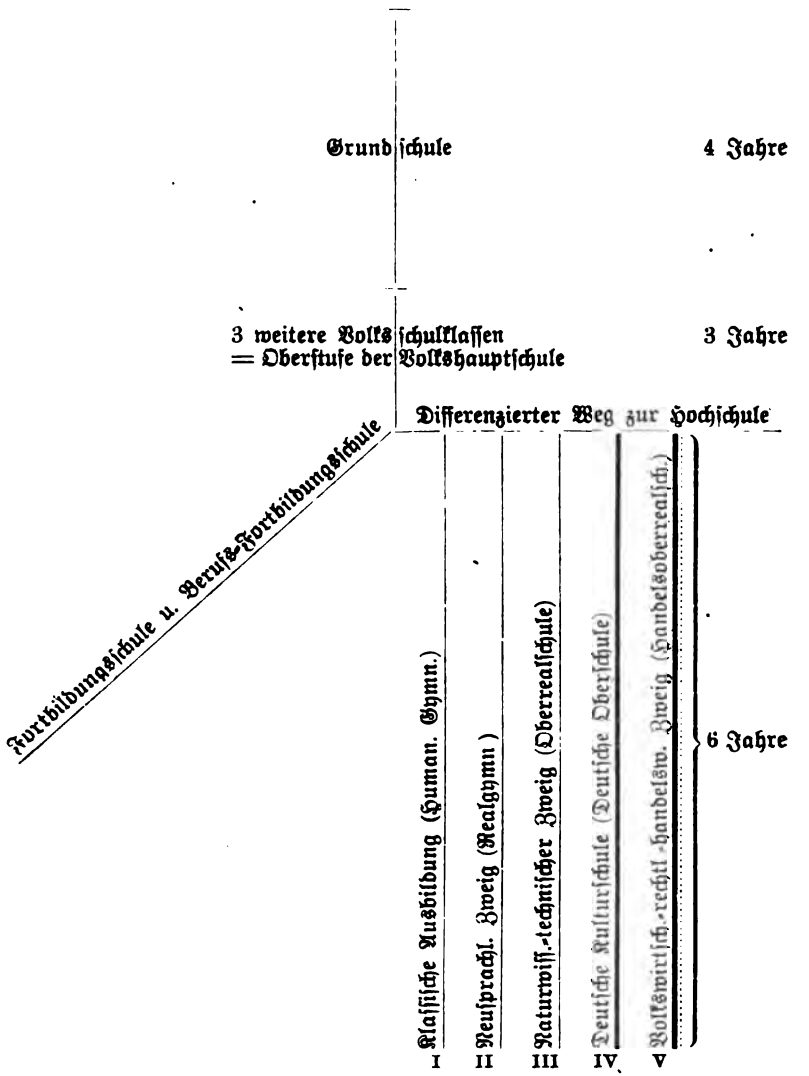
Daß bei einer solchen Gliederung bei gutem Willen nach jeder Richtung hin Hochschulreife erlangt werden kann, beweisen die Erfolge der den höheren Mädchenschulen angegliederten Gymnasial- und Realgymnasialkurse, sowie die sog. Realabteilungen. **Neu** sind die Typen der **Deutschen Oberschule** und der volkswirtschaftlich-rechtlichen Abteilung (siehe Tafel I).

Die sog. **Aufbauschule,** die von der 7. Volksschulklasse ab als 6-jährig gedacht ist, würde nach dieser Gliederung in Wegfall kommen bzw. in der Oberschule aufgehen, da durch die eingeschaltete **Förderklasse** der Übergang zu allen Verzweigungen der Höheren Schule gegeben ist. — Auch der künftige Lehrer geht durch eine der Abteilungen der Höheren Schule. Seine weitere Ausbildung hängt davon ab, an welchen er später unterrichten will.

Tafel III.

Entwurf eines vollständig durchgeführten **Einheitsschulplanes.**
(Gemeinsamer Unterricht bis zum 8. Schuljahr.)

Einheitsschultyp 2.



Tafel I zeigt die bisherige Gliederung des deutschen höheren Schulwesens mit Einfügung der beiden neu zu errichtenden Schulgattungen.

Die **II. Tafel** bietet eine Einheitsschule insoferne, als eine **4-klassige** Grundschule die Unterlage für die weitere Ausbildung ist. Die Möglichkeit zum Übertritt in die „Höhere Schule" aus der 7. Volksschulklasse ergibt sich durch Einschaltung einer **Förderklasse** mit fremdsprachlichem Unterrichte.

Die **III. Tafel** stellt den Entwurf einer Einheitsschule dar, bei der die Entscheidung für die einzelnen höheren Schulgattungen **erst nach dem 13. Lebensjahre** getroffen werden muß und die nach weiteren 6 Jahren ihr Zöglinge zur Hochschulreife befähigen soll.

Aufbauschule und Deutsche Oberschule gelten also **jetzt** als zwei **verschiedene** Schulgattungen.

Die **Aufbauschule** schließt sich, wie erwähnt, an die 7. Klasse der Volkshauptschule an und will von da ab ihren Besuchern auf **verkürztem** Wege, nämlich in 6 Jahren, die zum Übergang an eine Hochschule benötigten Kenntnisse und Fähigkeiten, namentlich auf dem Gebiete der fremden Sprachen, übermitteln. Sie soll insbesondere begabten Kindern des flachen Landes und kleiner Städte es ermöglichen, daß sie recht lange unter der Obhut ihrer Eltern bleiben können und letztere infolgedessen große Ausgaben ersparen. Diese Aufbauschule wurde auch und wird noch als ein Ersatz der Lehrer(innen)bildungsanstalten angesehen. Einschlägige, bis ins einzelnste ausgearbeitete, pädagogisch höchst wertvolle Lehrprogramme wurden z. B. aufgestellt von dem Lehrkörper des Landesseminars zu Sondershausen in der schon angeführten Schrift „Die Idee der Deutschen Oberschule", Dresden 1920.

Über die Lehrerbildung habe ich mich hier zwar nicht zu äußern, doch darf ich erwähnen, daß, da die bisherigen Lehrerbildungsanstalten als nicht mehr zweckentsprechend aufgelassen werden sollen, eine solche Schule sicherlich den künftigen Volksschullehrern die nötige gründliche Allgemeinbildung darzubieten vermöchte. Die Berufsausbildung selbst würde einem etwa 2-jährigen weiteren Studiengang vorbehalten bleiben.

Die Deutsche Oberschule hat gleichfalls als Unterbau den

4-jährigen Unterricht der sog. Grundschule. Die darauffolgenden 9 Unterrichtsjahre umfassen eine Unter-, eine Mittel- und eine Oberstufe von je 3 Jahren. Sie bilden insgesamt die sog. **„höhere Schule"**. Von der Unterstufe an wird eine Fremdsprache gelehrt. Auf der Mittelstufe beginnt der Betrieb einer zweiten, der sich auf der Oberstufe eine dritte und allenfalls eine vierte anschließen kann. Auf jeden Fall ist **die erste** dieser fremden Sprachen Pflichtfach und **muß** eine zweite gewählt werden.

Das **Ziel** der Deutschen Oberschule ist eine den bisherigen höheren Schulgattungen ebenbürtige und gleichwertige Ausbildung auf der Grundlage **deutschen** Kulturgutes. Das Deutsche muß der Mittelpunkt des Unterrichtes sein, dem sich die übrigen Fächer dienend unterzuordnen haben. Insbesondere ist das Bewußtsein nationalen Eigenwertes und Kulturbesitzes zu kräftigen. Die Oberschule möchte insbesondere dem übermäßigen Betrieb fremder Sprachen steuern. **Eine** fremde Sprache als Pflichtfach wird für genügend erachtet. „Wo schon fremde Sprachen gelehrt werden, da nicht wie bisher die Sprache allein als totes Gut, sondern Sprache, Geschichte, Kultur, Wirtschaft, Politik als ein einziges lebendiges großes Ganzes." (Andreas Fehn, Die neue Schule aus deutschem Geiste. München 1920, S. 36.)

Bisher, behauptet man, sei das eigene Volkstum „auf den sogenannten höheren Lehranstalten grundsätzlich und planmäßig vernachlässigt worden". (Fehn a. a. O. S. 36.) Jeder ideale Schwung und jedes Herzgefühl werde erstickt durch weltabgewandte Form des Unterrichts. Der deutsche Gedanke, die deutsche Literatur, die deutsche Geschichte, Wirtschaft und Politik seien zu wenig gepflegt worden. Unsere Bildung müsse vor allem bodenständig, mit dem Wesen des Deutschtums bewußt verwachsen sein. Ganze Gebiete, die zur deutschen Kultur gehören, seien im Unterricht unerwähnt geblieben oder doch nicht genügend bewertet worden, so Kulturgeschichte, Staatsbürgerkunde, Psychologie, Philosophie, Kunstlehre, Musik. Unsere Bildung sei ferner zu materiell orientiert gewesen, der deutsche Idealismus müsse daher wieder das Übergewicht erlangen. Auch das Innenleben des Menschen habe ein Anrecht auf Pflege und Kultur. Endlich müsse die körperliche Ertüchtigung eine Steigerung erfahren und dürfe sich nicht bloß auf das Turnen beschränken. Über die ganze Frage siehe u. a.:

Dr. O. Karstaedt, a. a. O.,

Dr. E. Goldbeck, „Der Aufbau des Schulwesens" in dem Sammelwerke: Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen, Leipzig 1920, S. 46/67,

Richard Le Mang, „Die neue Erziehung im neuen Deutschland". Bonn 1920,

Wychgram, „Die deutsche Schule und die deutsche Zukunft". Leipzig 1916,

Dr. Andreas Fehn a. a. O.

Letzterer stellt folgende Leitsätze auf:

„Das eigene Volkstum in seiner ganzen Breite und Tiefe ist die Hauptstoffquelle für Erziehung und Unterricht. Das Weltbild **unserer** Zeit muß Ausgang und Ziel der geschichtlichen Betrachtungsweise sein. Neben eine lebendige Wirtschafts- und anschauliche Kulturgeschichte tritt eine im Dienste der Ethik stehende Geisteskunde. Politisches Verständnis im Sinne einer lebensvollen Staats- und Volksbürgerkunde ist zu wecken und zu pflegen. Geschichtsschreiber, Literatur- und Kunstgeschichtler, Staatsmänner, Volkswirtschaftler, Entdecker und Erfinder, Philosophen, Künstler, Gottesmänner, Ärzte, Erzieher, auch Helden aus dem täglichen Leben kommen zu Wort und äußern sich grundsätzlich zum Sinn und Wert des Lebens" „Der höchste Erziehungsgrundsatz lautet: Entbindung aller persönlichen Kräfte und Anlagen."

Ich muß bekennen, daß es bisher wirklich sehr traurig um unsere höheren Bildungsanstalten bestellt gewesen wäre, wenn alle diese Ausstellungen, die im Vorausgehenden enthalten sind, Tatsachen wären. Wer so grau in grau malt, tut dies entweder aus Unkenntnis der Verhältnisse oder in einseitiger Verstiegenheit. So schlimm liegen die Sachen denn doch durchaus nicht.

Wer sich die Mühe nimmt, die ausgezeichneten Ausführungen der Schulordnung für die höheren Lehranstalten Bayerns (Ausgabe 1914) in den Abschnitten: „Lehrziele und Lehrverfahren" durchzulesen, muß zugeben, daß grundsätzlich **alle** sog. neuzeitlichen Anforderungen, insbesondere auch mit Bezug auf das Deutsche, die Geschichte und die Erdkunde, dort bereits Erwähnung, Erwägung und Berücksichtigung gefunden

haben. Sind also wirklich Mängel am Unterricht und in der Erziehung an den höheren Schulen zu verzeichnen, so läge die Schuld an den Lehrkräften, namentlich an denjenigen der ebengenannten Fächer, zu suchen, da sie sich den ministeriellen Vorschriften nicht anpassen konnten oder wollten, jedenfalls sie nicht verwirklichten. Solche Vorwürfe können aber mit vollem Rechte von den anerkannt gewissenhaften und pflichttreuen Lehrern der höheren Schulen zurückgewiesen werden. Es mag deshalb letzteren auch nicht zu verdenken sein, wenn sie wiederholt die Frage aufwarfen, ob die Einrichtung einer sog. Deutschen Oberschule überhaupt notwendig ist.

Daß unsere höheren Schulen auch schon **vor** dem neuerlichen Rufen nach Reformen Tüchtiges geleistet haben, bezeugen doch ernstlich genug die Erfolge unseres vierjährigen Ringens mit fast der ganzen Welt. Solche Leistungen waren gewiß nicht zuletzt den hohen Fähigkeiten, Kenntnissen und Willenskräften unserer Führer auf allen Gebieten zu verdanken. Unsere Helden der Jahre 1914 bis 1918 haben deutlichst bewiesen, daß sie sich auf Grund der erworbenen geistigen Beweglichkeit mit den Gegenwartsbedürfnissen jeder Art abzufinden verstanden und selbst den höchsten Anforderungen gewachsen waren. Und sind diese hervorragenden Männer denn nicht zum größten Teil aus unseren höheren Schulen hervorgegangen?

Es kann sich in der Tat doch nur darum handeln, die oben als „neuzeitlich" oder als „vernachlässigt" bezeichneten Punkte, die, wie gesagt, in der bayerischen Schulordnung bereits berücksichtigt sind, aufs neue kräftigst zu unterstreichen und allenfalls zu präzisieren, obgleich dies für geprüfte Fachlehrkräfte kaum nötig erscheinen sollte.

Da in Nürnberg ein Versuch mit der Einrichtung der **Deutschen Oberschule** an der Städtischen Höheren Mädchenschule Labenwolfstraße gemacht werden soll und ich den Auftrag erhalten habe, Vorschläge zur Ausgestaltung einer solchen auszuarbeiten, so wolle mir erlaubt sein, einige pädagogische

Grundsätze und persönliche Bekenntnisse *)

vorauszuschicken, die bei der Aufstellung des Lehrplanes und beim

*) Siehe auch meine Schrift: Pädagogische Betrachtungen eines Neuphilologen. Ein Beitrag zur Schulreform. Nürnberg 1903.

Ausmaß der Unterrichtsstunden auf die einzelnen Fächer von Einfluß waren.

1. Ich bin vor allem der Ansicht, daß es sich beim Schulunterricht nicht so sehr um die Aneignung einer genau bestimmten Wissensmenge handelt. Zweck der schulischen Bildung ist neben der Erziehung zur religiös-sittlichen Persönlichkeit die Erwerbung einer geistigen Auffassungsfähigkeit, einer geistigen Beweglichkeit, die den Schüler in den Stand setzt, sich in jedes Gebiet, in jedes Problem einzuarbeiten. Der Schulunterricht soll hauptsächlich lehren, **wie** man sich Wissen erwirbt und **wie** man sich dasselbe einprägt (S. Neumann, Ökonomie und Technik des Gedächtnisses, 1921), **wie** man sich wissenschaftlich betätigt und **wie** man an wissenschaftliche Forschungen herangeht. Diese Wegweisung geschieht am besten durch mustergültige Behandlung jeweils einschlägiger Unterrichtsstoffe, einzelner Ausschnitte aus großen Stoffgebieten, einzelner bedeutsamen Fragen jeder Art. Es handelt sich also weniger darum, recht viel durchzunehmen, als darum, ausgewählte Stoffe möglichst gründlich zu verarbeiten. In den obersten Klassen darf dabei nicht unterlassen werden, wenigstens die **Probleme** aufzuzeigen, die in den verschiedenen Wissenschaften noch der Lösung harren.

2. Es soll nichts gelehrt werden, ohne daß auf die Anwendung und Verwirklichungsmöglichkeit im Leben, auf den Zusammenhang mit dem Leben, insbesondere dem Gegenwartsleben, hingewiesen wird. Dabei denke ich nicht nur an das materielle Leben, sondern auch an das innere Leben, das Seelenleben, wofür in erster Linie der Religionsunterricht, die Kunst, die Musik und die Philosophie in Betracht kommen (Seelendiätetik). Auch das Gebiet der Metaphysik kann dabei Berücksichtigung finden.

   Der Schüler muß erfahren, wozu er in der Mathematik z. B. sich mit den algebraischen und geometrischen Reihen zu beschäftigen hat, warum er Integralrechnung lernt, inwieferne analytische Geometrie, Analysis ihm in seinem späteren Berufe von Nutzen sein können usw.

   Auch soll sich der Mathematik-Lehrer nicht lange mit

Sätzen, Beweisen usw. aufhalten, die dem naiven Verstand schon durch die Anschauung allein einleuchten, die eines Beweises offenkundig gar nicht bedürfen, wie das in der Planimetrie und in der Algebra bei der Einführung in die Elemente dieser Fächer so oft der Fall ist.

3. Das **beste Lehrprogramm** ist der tüchtige sachkundige Lehrer selbst. Ist der Lehrer kein geborener Schulmann, dann nützt ihm auch all sein Wissen nichts. Darum ist nicht immer der mit den besten Examensnoten ausgestattete Kandidat zugleich der beste Schulmann, sondern derjenige, der mit seinem Pfund wuchern kann und hierzu eine natürliche Begabung mitbringt. Er muß es verstehen sich dem kindlichen Verständnis anzupassen und auf dieser Grundlage aufzubauen. Darum gehören vor allem in diejenigen Klassen, in denen die Elemente der einzelnen Lehrgegenstände gelehrt werden, die erfahrensten und bewährtesten Lehrkräfte, nicht junge, mit allerlei unausgegorenen Verbesserungsideen infizierte Brauseköpfe, die Anknüpfungspunkte an den Kenntnisstand und an die Psyche der Jugend noch nicht zu finden wissen.

Nebenbei möchte ich hier noch bemerken, daß es sich empfehlen würde, einen Lehrer die Klasse, in der er den Grund gelegt hat, solange als nur tunlich weiterführen zu lassen. Dann könnten jedenfalls in den Oberklassen den Lehrkräften der unteren Stufen keine Vorwürfe mehr gemacht werden.

4. Die **Lehrstoffverteilung** auf die einzelnen Klassen muß möglichst großzügig geschehen und darf keine überspannten Anforderungen stellen. Es genügt in weiten Umrissen anzugeben, was in jeder Klasse durchzuarbeiten ist. Allzu genaue Zergliederung erweckt den Anschein, als sollte der Lehrer am Gängelbande geführt werden, während man doch jedem fachlich ausgebildeten Lehrer das Vertrauen schenken muß und darf, daß er selbst weiß, wie er den im großen Rahmen angegebenen Stoff einzuteilen und zu behandeln hat, was davon wesentlich ist und durchgenommen werden muß und was als unwesentlich wegbleiben kann. Ist er dazu nicht imstande, braucht er für jeden Schritt erst eine

Anweisung oder einen Antrieb, dann hat er seinen Beruf verfehlt.

Leider kommt es nur allzu oft vor, daß die vorgeschriebenen Lehrpensen zu weitgehende Anforderungen enthalten und gar nicht durchführbar sind, was mir jeder Schulmann gerne zugestehen wird. Wozu also solche papierene Vorschriften, die auf den Laien zwar großartig wirken mögen, die jeder Eingeweihte jedoch nur bedauern kann, weil sie objektiv unehrlich sind. Vor allem ist auf alle Stoffe zu verzichten, die lediglich von wissenschaftlichem Interesse sind. Beschränkung ist eine dringende Notwendigkeit. Mehr Tiefe als Breite. (Siehe hierzu Dr. Raßfeld-Berlin, „Zur Frage der Konzentration des Unterrichtes im Lyzeum", Frauenbildung 1919, Seite 146/156.) Statt ideale Höchstanforderungen sollte man Mindestanforderungen festsetzen, denen **jeder** Schüler gerecht werden muß und deren Erweiterung der Lehrerpersönlichkeit überlassen bleibt. Läßt man so dem Fachmann eine gewisse Freiheit in der Auswahl und Behandlung seines Stoffes, so wird er sicherlich mit mehr Freude wie bisher arbeiten, so wird auch sein Verantwortlichkeitsbewußtsein sich stärken.

Genaue Lehrstoffabgrenzungen sind eigentlich nur notwendig an großen Schulen, an denen verschiedene Lehrkräfte in Parallelklassen arbeiten und diese Lehrkräfte ihre Klassen nicht durch alle Stufen durchführen können.

5. Der Unterricht soll sich möglichst auf die Selbsttätigkeit der Schüler gründen. Anregung und Anleitung hierzu ist in jedem Fach zu geben.

6. Um dem Einheitsschulgedanken möglichst Rechnung zu tragen, ist Gelegenheit zu schaffen, daß nach gewissen Zeitabschnitten, etwa immer nach je 3 Jahren, der Übergang von einer Schulgattung zu einer anderen bewerkstelligt werden kann. Dies ließe sich ermöglichen, sei es durch Rücksichtnahme bei Aufstellung der Lehrpläne, sei es durch einzuschaltende sog. Förderklassen.

Bezüglich der umgestalteten höheren Mädchenschule muß die Möglichkeit gegeben sein, daß nicht nur die abgehenden

Schülerinnen der ersten 3 Klassen der Realabteilung sondern auch die der 6. Klasse der Deutschen Oberschule ohne weiteres in die 7. Klasse einer Knaben-Oberrealschule — solange eine solche besondere Anstalt für Mädchen noch nicht besteht — eintreten können.

7. Es muß ausdrücklich anerkannt werden, daß die höheren Mädchenschulen gleichwertig mit den höheren Knabenschulen sind, da ja auch bei gleichen Lehrzielen gleiche Endleistungen verlangt werden. Für beide Schularten müssen daher die **gleichen allgemeinen** Bestimmungen und Vorschriften einschl. der „Methodischen Anleitungen" Geltung haben; keineswegs sollte wie bisher eine völlig getrennte Behandlung stattfinden. Freilich hat die Übermittlung der Lehrstoffe noch auf die weibliche Eigenart und Psyche Rücksicht zu nehmen, wodurch der Mädchenunterricht wesentlich erschwert wird. Es sollten deshalb für Mädchenschulen nur geschickte, erfahrene, psychologisch gebildete Lehrkräfte, die allenfalls selbst Familie haben, in Betracht kommen. Die eigens für Mädchen einzufügenden Fächer wie weibliche Handarbeiten und Kochen bilden eine der weiblichen Natur angepaßte Ergänzung des Unterrichtsstoffes. Das Mädchenschulwesen **allein** betreffende Fassungen werden in sehr geringem Maße nötig sein.

Jedenfalls glauben die höheren Mädchenschulen die gleiche Ein- und Wertschätzung zu verdienen wie die höheren Knabenschulen.

8. Wenn im Reiche eine Einheitsschule angestrebt wird, so dürfte endlich einmal auch eine Einheitlichkeit in der Bezeichnung der gleichartigen Schulgattungen, der gleich vorgebildeten Lehrkräfte, der gleichen Lehrgegenstände usw., sowie in der Bewertung der Endleistungen, d. h. Anerkennung der Abgangs- und Prüfungszeugnisse im ganzen Deutschen Reich, erfolgen. Auch die Lehramtsprüfungen sollten gleichmäßig gestaltet werden, damit geprüfte Lehrpersonen ohne weiteres in allen Bundesstaaten Anstellung finden könnten. Eigenartig ist auch die Anordnung, daß bei den höheren

Mädchenschulen selbst Unterschiede in der Beaufsichtigung und sonstigen Behandlung gemacht werden je nach den Angliederungen, die eine Anstalt besitzt (Gymnasiale Kurse, Realabteilung, Frauenschule).

Im einzelnen möchte ich noch einige Fragen berühren, die für die Einrichtung der **Deutschen Oberschule** von grundlegender Bedeutung sind.

1. **Ob die Deutsche Oberschule wie überhaupt die höhere Schule von nun ab 8- oder 9-klassig werden soll?** Für beide Ansichten werden gewichtige Gründe angeführt. Ich gestatte mir hinzuweisen auf die Leitsätze des Herrn Studienrats Dr. Behrend und des Herrn Professors Dr. Doermer. Der erstere tritt für 9 Jahre ein, der letztere für 8 Jahre. Siehe „Mitteilungen des Vereinsverbandes und des Preuß. Philologenverbandes" vom 11. Mai 1921.

   Für die 8-jährige Dauer wird insbesondere geltend gemacht, daß die Durchführung der 4-jährigen Grundschule an Stelle der 3-jährigen für die Erlangung der Reife an den Vollanstalten keine Verlängerung der bisher normalen Gesamtschuldauer zur Folge haben dürfe. Die Zielforderungen seien zu erreichen a) durch strenge Auslese der Schüler, b) durch sorgfältige Auswahl und geeignete Vor- und Weiterbildung der Lehrer, c) durch Beschränkung der Unterrichtsstoffe auf das für die wissenschaftliche Bildung wirklich Wertvolle, d) durch die körperliche Ertüchtigung der Schüler.

   Dagegen wird andererseits befürchtet, daß bei 8-jähriger Dauer die Zielforderungen herabgesetzt werden müßten, wodurch die Hochschulreife beeinträchtigt wäre. Die philosophische und staatsbürgerliche Durchdringung aller Unterrichtsfächer verlange eher eine Erhöhung als eine Herabsetzung der Unterrichtsjahre. Hohe Allgemeinbildung vermindere die Zeit der fachmännischen Berufsausbildung.

   Die Nürnberger städtische Schule ist 9-klassig geplant.

2. Ob **überhaupt eine Fremdsprache** in der Oberschule getrieben werden soll, oder ob deutsches Sprachgut und deutsches Volkstum als genügende Grundlagen zur Erwerbung der Hochschulreife angesehen werden können?

Zunächst behaupte ich, daß lebende fremde Sprachen gerade in der Gegenwart, wo es sich um den Wiederaufbau und die Stärkung unserer wirtschaftlichen Lage, um Wiederanknüpfung von Handelsbeziehungen mit der ganzen Welt handelt, schon um ihres praktischen Wertes willen notwendig sind. Streben wir denn nicht durch das ganze neue Unterrichtsverfahren eine größere Kenntnis der Weltbeziehungen an als bisher erlangt worden sein soll? Ganz abgesehen davon wird man wohl im allgemeinen zustimmen, wenn ich sage, daß der Besucher einer Höheren Schule mindestens **eine** Sprache so gründlich wie nur möglich kennengelernt haben muß, da sich hiedurch eine Vergleichung mit dem Bau und Wesen der deutschen Sprache von selbst aufdrängt und so zu einem verständnisvolleren Studium der Muttersprache anreizt. Ferner ist zu beachten, daß damit auch die sog. formale Bildung, das formale und logische Denken, die geistige Schulung wesentlich gefördert werden kann. Ich will nicht verschweigen, daß behauptet wird, des Inhalts wegen bräuchten wir fremde Sprachen überhaupt nicht zu lernen, da wir diese uns ebensogut durch Übersetzungen aneignen könnten, wie es z. B. mit den slawischen Sprachen usw. schon immer der Fall war und ist.

In der Oberschule ist jedenfalls wenigstens **eine** fremde Sprache als P f l i c h t f a c h einzuführen. Es kann sich nur darum handeln, wann mit dieser ersten Sprache begonnen wird, ob schon nach vierjähriger bzw. bei besonders Begabten dreijähriger Grundschule oder erst später.

3. **Welche fremden Sprachen sollen gelehrt werden und welche von diesen an erster Stelle?** Französisch? Englisch? Italienisch? Lateinisch? Griechisch?

In Anbetracht des Hauptzieles der Deutschen Oberschule (Gegenwartskunde) kann es sich nur um eine **lebende** Sprache handeln: Französisch, Englisch oder Italienisch. Letztere Sprache kommt wohl nur als Wahlfach in Betracht und scheidet deshalb zunächst hier aus. Für Französisch und Englisch sind je schwerwiegende Gründe geltend gemacht worden, worüber namentlich die Fachzeitschriften sich ausführlichst ge-

äußert haben. In den Kreisen der Neuphilologen selbst dürfte kein Zweifel bestehen, daß für die Kultur im allgemeinen, für die Wissenschaft und für den Weltverkehr die wichtigste Sprache das **Englische** ist.

Auch ich persönlich würde der englischen Sprache den Vorzug geben. Sie ist neben der deutschen Sprache die Weltsprache und könnte in 9 Jahren gründlicher und mit größerem Erfolg und Nutzen als jede andere fremde Sprache gemeistert werden. Es wäre möglich, sie nicht nur in Wort und Schrift zu beherrschen, sondern tatsächlich auch — soweit dies bei einer fremden Sprache überhaupt möglich ist — in ihren Geist einzudringen. Auch das englische Schrifttum ist inhaltlich wertvoller und gesünder als z. B. das französische. Für das Englische sprach sich insbesondere u. a. Dr. Bauer-München an der Ostertagung (1921) des Realschulmännervereins unter eingehender Begründung und ausführlicher Vergleichung des Wertes beider Sprachen aus; dann Oberstudienrektor Dr. Beck-Nürnberg im „Neuland" 1920; ferner zieht Direktor Lohmann-Hannover das Englische als die „passendere" Sprache vor (Frauenbildung, XVIII, 10, Seite 215 u. a. a. O.), ebenso fordert Fr. Deckel in der Zeitschrift für „Franz. und Engl. Unterricht" 1920, Seite 241 ff., Englisch als erste Fremdsprache. Zusammenfassend nenne ich als **Gründe** für das Englische:

1. die verhältnismäßig leichte Formenlehre,
2. „die Anpassungsfähigkeit der englischen Literatur an die einzelnen Alters- und Bildungsstufen des jugendlichen Gemüts- und Geisteslebens",
3. die hochentwickelte und für den Kenner fein differenzierte Syntax,
4. die namentlich für das Deutsche bedeutungsvolle Sprachgeschichte und
5. „den praktischen Vorteil dieser Sprache für unsere kommende Generation" (Dr. Bauer).

Doch findet auch das **Französische** berufene Vertreter: Für Dr. O. Karstädt sind nach seiner bereits angeführten

Schrift Seite 69 zugunsten des Französischen als erste Fremdsprache folgende Punkte maßgebend gewesen:

1. die starke Verschiedenheit des Romanischen vom Deutschen,
2. die Möglichkeit eines Überganges in Oberrealschule und Reform-Realgymnasium,
3. der starke Verkehr Süd- und Westdeutschlands mit Frankreich und der französischen Schweiz und Süddeutschlands mit Italien,
4. die Verwandtschaft des Französischen mit dem Lateinischen und Englischen zugleich, so daß von der Grundlage des Französischen aus beide Sprachen leichter erlernbar sind,
5. die bedeutsame geschichtliche Beeinflussung der deutschen Kultur durch Frankreich.

Direktor Dr. Kämmerer in Essen äußert sich in seinen „Vorschlägen für einen Neuaufbau des höheren Mädchenschulwesens" (Frauenbildung XVIII, 6/7, 1920) zu dieser Frage folgendermaßen: „Als fremde Sprache ist Französisch zu lehren, das wegen seines fester gefügten Aufbaues sich besser wie das Englische zur Einführung in die grammatischen Grundbegriffe sowie das formale Denken eignet." Ferner wäre noch mit Bezug auf letzteren Punkt erläuternd und ergänzend zu erwähnen „die große Präzision und Schärfe der grammatischen Regeln sowie die straffe Artikulation" (Dr. Bauer a. a. O.).

Jedenfalls soll in Nürnberg das **Französische** die erste zu lehrende Sprache sein.

Das **Lateinische** gilt noch immer bei sehr vielen als das notwendigste Erfordernis und Kennzeichen des Gebildeten, obwohl doch selbst nach 9-jähriger intensiver Beschäftigung damit, wie allgemein zugestanden wird, eine genußgewährende, den Inhalt voll begreifende Lektüre lateinischer Schriftsteller (ohne Benützung eines Kommentars) nur in ganz seltenen Fällen erreicht wird. Die lateinische Literatur, selbst die der klassischen Zeit, bietet sicherlich viel weniger Anreiz und geringeren, dem Gegenwartsleben dienenden Gedanken-

reichtum, als vergleichsweise das griechische Schrifttum. Der Inhalt beider Literaturen kann übrigens durch gute, längst vorhandene Übersetzungen genügend erworben werden, wie es ja auch mit den Literaturen anderer lebender fremder Völker geschieht, ohne daß darunter das Verständnis oder die geistige Befruchtung leidet.

Auch die sog. formale Bildung kann ebensogut durch eine lebende Sprache erworben werden. Der Kultus des Lateinischen ist bisher stark übertrieben worden. Der jugendliche Geist braucht nicht gerade im aufnahmefähigsten Alter mit einer toten Sprache übermäßig belastet zu werden. Es liegt in diesem zur Zeit immer noch überspannten Betriebe ein Atavismus, der unsere Gegenwart mit dem Mittelalter verwechselt.

Damit soll selbstverständlich dem Lateinischen nicht jeder Wert abgesprochen werden, sonst würde ich ja nicht für seine Einreihung in den Lehrplan sein. Nur der bisherigen Überschätzung soll entgegengetreten und der Betrieb auf ein vernünftiges Maß zurückgeführt werden.

An kultureller Bedeutung wäre das **Griechische** dem Lateinischen weit überlegen, da die römische Kultur ja nur ein Abklatsch der griechischen ist. Wenn auch letztere nicht mehr für unser Gegenwartsleben Vorbild sein kann, so ist doch sicher, daß unsere heutige Kultur immer noch nach den verschiedensten Richtungen hin dadurch stark beeinflußt wird. Siehe Richard Le Mang in seiner Schrift „Die neue Erziehung im neuen Deutschland", Bonn 1920, Seite 27/29. Und doch denkt niemand daran, diese Sprache als erste Fremdsprache in Vorschlag zu bringen.

Meine Auffassung ist die: Für die deutsche Oberschule gehört an den Anfang eine lebende Sprache als Pflichtfach. Gelegenheit andere Sprachen als Wahlfächer zu erlernen, sei es nun lebende oder tote, muß ebenfalls gegeben sein. Die zweite Fremdsprache setzt mit der Mittelstufe ein, die dritte und ev. die vierte mit der Oberstufe. Eine zweite **muß** gewählt werden.

4. **Welche Lehrgegenstände sind an der Deutschen Oberschule hauptsächlich zu betonen bzw. als Sonderfächer neu**

einzufügen? Ich verweise zunächst auf meine Ausführungen Seite 12 und füge noch hinzu, daß jedenfalls der mathematische und der naturwissenschaftliche Unterricht keine Beeinträchtigung erleiden dürfen, wenn Deutschland die Stelle und die Weltgeltung erhalten soll, die ihm gebührt.

Im Mittelpunkt stehe also die deutsche Sprache, deutsches Land, deutsches Volkstum, deutsches Schrifttum. — Die Geschichte berücksichtige mehr als bisher geschehen sein soll: Kulturgeschichte, Staatsbürgerkunde, Volkswirtschaftslehre, Kunstlehre. Die Erdkunde erfahre ebenfalls eingehendere Behandlung.

In der Naturkunde ist die Biologie, namentlich die Lehre vom Menschen in Verbindung mit Gesundheitslehre und Gesundheitspflege gebührend hervorzuheben.

In allen Fächern Betonung der Beziehungen der Lehrgegenstände zum Gegenwartsleben und Hinweis auf die Verwirklichungsmöglichkeiten der übermittelten Kenntnisse.

Endlich **körperliche Ertüchtigung** insbesondere auch durch Spiele und Wanderungen.

Als **Sonderfächer** (eigene Stoffgebiete) sind neu einzureihen: Die auf Psychologie beruhende Philosophie durch „Philosophische Vorschulung". Kunstpflege durch Einführung in das Verständnis der verschiedenen Künste, durch Anleitung zu praktischer Betätigung (Zeichnen, Malen, Skizzieren, Modellieren, Musizieren usw.), durch kunstgeschichtliche Betrachtungen.

Alles weiter noch zu Erwähnende wird bei den Lehraufgaben der einzelnen Fächer in den Vorbemerkungen angegeben werden.

5. **Welche Veränderungen ergeben sich nach meinen Vorschlägen** bei Einrichtung der Deutschen Oberschule im Lehrplan und damit in der Stundentafel bis zur Klasse VI der Höheren Mädchenschule wie der höheren Schulen überhaupt?

   a) **Geschichte:** In den 3 Klassen der Unterstufe (Kl. I, II, III) wird in großen Zügen im Anschluß an Lebensschilderungen hervorragender Persönlichkeiten **deutsche** Geschichte bis zur Gegenwart behandelt (1 St. + 1 St.

+ 2 St.). Die Alte Geschichte, die bisher für Klasse III vorgeschrieben war, wird nach Klasse IV verlegt.

b) **Geometrie:** Die Planimetrie fällt in Klasse III weg und kommt nach Klasse IV; dafür erhält das bürgerliche Rechnen in Klasse III eine Stunde mehr, also statt 2 nunmehr 3 Stunden. Die 4. Stunde, die so noch nach dem alten Plane übrig bleibt, kommt

c) dem **Schönschreiben** zu gut. Es ist deshalb hiefür in Klasse III gleichwie in Klasse I und II eine eigene Stunde einzusetzen. Die Wichtigkeit einer deutlichen und anständigen Schrift wird leider immer noch allzu sehr verkannt, trotzdem oft gerade hievon eine Anstellung im praktischen Leben abhängig gemacht wird.

d) In der **Mathematik, Naturkunde, Physik** und **Chemie** werden die Lehrstoffe in einem solchen Ausmaße behandelt, daß auch von der VI. Klasse der Oberschule ein Übertritt in die Oberrealschule stattfinden kann.

Die **Stundenverteilung auf die einzelnen Fächer** von Klasse I bis Klasse IX zeigt für die **Deutsche Oberschule**

Tafel IV = Stundentafel I,

für die **Mädchen-Oberrealschule**

Tafel V = Stundentafel II.

Tafel IV.

Deutsche Oberschule.

Stundentafel I

Pflichtfächer	Unterstufe I	II	III	Mittelstufe IV	V	VI	Oberstufe VII	VIII	IX	
Religion	3	3	3	2	2	2	2	2	2	21
Deutsch	5	5	5	4	4	4	5	5	5	42
Französisch	5	5	5	4	4	4	3	3	3	36
Rechnen u. Mathematik	4	4	3	4	3	3	3	3	3	30
Naturkunde (Biologie, Gesundheitslehre)	2	2	2	1	1	1	1	1	1	12
Physik	—	—	—	2	2	2	2	2	2	12
Chemie (Mineralogie, Geologie)	—	—	—	—	2	2	2	2	2	10
Geschichte (Staatsbürgerkunde)	1	1	2	2	2	2	3	3	3	19
Erdkunde	2	2	2	2	1	1	1	1	1	13
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	2	—	—	14
Kunstbetrachtung	—	—	—	—	—	—	—	2	2	4
Turnen	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Schreiben	1	1	1	—	—	—	—	—	—	3
Handarbeiten	2	2	2	2	2	2	—	—	—	12
Gesang	1	1	1	1	1	1	1			9 (7)
Philos. Vorschulung	—	—	—	—	—	—	—	1	1	2
Summe	30	30	30	28	28	28	27	28	28	
Wahlfächer										
Englisch	—	—	—	3	3	3	3	3	3	Eine 2. Sprache muß gewählt werden
Italienisch	—	—	—	—	—	—	—	2	2	
Latein	—	—	—	—	—	—	3	3	3	
Griechisch	—	—	—	—	—	—	2	2	2	
Stenographie	—	—	—	—	2	2	1	—	—	
Kochen	—	—	—	—	—	4	—	—	—	
Instrumentalmusik	in der nötigen Anzahl ein- oder zweistündige Kurse									

Tafel V.

Städt. Mädchen-Oberrealschule-Nürnberg.

Stundentafel II

Pflichtfächer	Unterstufe I	II	III	Mittelstufe IV	V	VI	Oberstufe VII	VIII	IX	
Religion	3	3	3	2	2	2	2	2	2	21
Deutsch	5	5	5	4	3	3	3	3	4	35
Französisch	5	5	5	4	3	3	3	3	3	34
Englisch	—	—	—	3	4	4	3	3	3	20
Rechnen u. Mathematik	4	4	3	4	5	5	5	5	5	40
Naturkunde	2	2	2	1	1	1	1	1	1	12
Physik	—	—	—	2	3	3	3	3	3	17
Chemie	—	—	—	1	2	2	3	3	3	14
Geschichte mit Bürgerkunde	1	1	2	2	2	2	3	3	3	19
Erdkunde	2	2	2	2	1	1	1	1	1	13
Zeichnen	2	2	2	2	3	3	2	2	2	20
Turnen	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Schreiben	1	1	1	—	—	—	—	—	—	3
Handarbeiten *	2	2	2	—	—	—	—	—	—	6
Gesang *	1	1	1	—	—	—	—	—	—	3
Summe	30	30	30	29	31	31	31	31	32	
Wahlfächer										
Latein	—	—	—	—	—	—	3	3	3	
Stenographie	—	—	—	—	2	2	1	—	—	
Handarbeiten *	—	—	—	2	2	2	—	—	—	
Gesang *	—	—	—	1	1	1	zs. 1 Stde.			
Schulküche	—	—	—	—	—	4	—	—	—	
Instrumentalmusik	in der nötigen Anzahl ein- oder zweistündige Kurse									

II. Mädchen-Oberrealschule.

Entwurf eines Ausbaues der der städtischen höheren Mädchenschule Nürnberg angegliederten Realabteilung zu einer realen Vollanstalt.

1. Die gegenwärtige „**Realabteilung**" ist z. Z. zweiklassig. Die beiden Kurse laufen parallel mit Klasse V und VI der höheren Mädchenschule. Abgesehen von Mathematik, Physik und Chemie kann bisher der Unterricht in den Klassen beider Schulgattungen gemeinsam sein.

Die Abzweigung erst nach der IV. Klasse empfiehlt sich nicht. In Angleichung an die Knabenrealschule muß auch die Mädchenrealanstalt schon mit der IV. Klasse beginnen, so daß die voll ausgebaute Realabteilung ebenso 6-klassig wird wie die humanistischen und realen Gymnasialkurse. Beginnt die Trennung von der höheren Mädchenschule mit Klasse IV, so kann der Eigenart dieser realen Ausbildungsanstalt in einzelnen Fächern eher Rechnung getragen werden, namentlich in der Mathematik, in der Physik und im Zeichnen.

Was von der Verlegung bzw. Änderung des Geschichtspensums bei der Deutschen Oberschule Seite 23 erwähnt wurde, gilt natürlich auch für die Realkurse.

Mit 4 Stunden Mathematik in Klasse IV (3 St. Algebra mit Geometrie + 1 St. bürgerliches Rechnen) wird bei den nun um ein Jahr reiferen Schülern sicherlich mehr erreicht werden als mit den 2 propädeutischen Planimetriestunden bisher in Klasse III.

Gleichwie an den Knaben-Realschulen ist ab Klasse IV eine Chemie-Stunde einzusetzen. Beim Physikunterricht dürfen in dieser Abteilung unter keinen Umständen die Schülerübungen unterbleiben.

Beim Zeichnen ist auf das Linear-Zeichnen Rücksicht zu nehmen, weshalb eine 3. Stunde für dieses Fach in Klasse V und Klasse VI eingefügt werden muß.

Englisch mit 3 Stunden ist Pflichtfach.

Handarbeiten (2 Stunden) und Singen (1 Stunde) sind Wahlfächer.

Die Gesamtzahl der Pflichtstunden in Klasse IV wird nunmehr 29, die der Wahlstunden 3.

2. **Aufbau der Oberstufe der Mädchen-Oberrealschule.**

Die Lehraufgaben bemessen sich im allgemeinen nach denen der Knaben-Oberrealschule.

Bezüglich mehrerer Fächer habe ich mich ebenso wie bei der Aufstellung des Lehrplanes der Deutschen Oberschule mit Kollegen der hiesigen Kreis-Oberrealschule eingehend besprochen. Indem ich den sich mir bereitwilligst zur Verfügung stellenden Herren Amtsgenossen für ihre gütige Mithilfe auch an dieser Stelle herzlich danke, werde ich nicht versäumen, ihre Gutachten an den betreffenden Stellen stets als die ihrigen ausdrücklich zu bezeichnen. Von der eigenen Anstalt hatte Herr Professor Dr. Linnert die Güte, Vorschläge für den d e u t s c h e n Unterricht, sowie für die G e s c h i c h t e und die E r d k u n d e für meinen Zweck auszuarbeiten. Auch ihm sei bestens gedankt.

Zu den Lehrplänen

I. der Deutschen Oberschule,
II. der deutschen Mädchen-Oberrealschule.

Vorbemerkung: In den beiden folgenden Lehrplänen sind nicht alle Fächer aufgeführt und auch die genannten nicht durchgängig gleichmäßig behandelt. Bezüglich des Lehrverfahrens sind namentlich die ganz vortrefflichen „Methodischen Bemerkungen" der Schulordnung für die höheren Mädchenschulen Bayerns vom 8. April 1911, sowie die entsprechenden Abschnitte der Schulordnung für die höheren Lehranstalten Bayerns vom 30. Mai 1914 maßgebend; im allgemeinen auch die dort und in der Bekanntmachung vom 9. Juni 1916 gegebenen Lehrstoffverteilungen, soweit sie eben nicht durch meine Vorschläge verändert, ergänzt oder neu festgesetzt werden.

I.
Zum Lehrplan für die Deutsche Oberschule.

Pflichtfächer.

1. Religionslehre.

Vorbemerkung: Es ist Gewicht zu legen weniger auf Vollständigkeit und restlose Durcharbeitung der Lehraufgaben als auf lebensvolle Gestaltung des Unterrichtes und Willens- und Gemütsbildung. Die Schüler sollen mit den mannigfaltigsten modernen Geistesströmungen bekanntgemacht werden. Namentlich ist in den obersten Klassen die Religion im Verhältnis zu Kunst und Wissenschaft zu beleuchten. Auch die außerchristlichen Religionen, die verschiedenen Ansichten von Gott, vom Menschen und seiner Bestimmung usw. sind zu behandeln. Die Gegner des Christentums dürfen ebenfalls zu Wort kommen. Der religiöse Gedanke muß zurückverfolgt werden bis in die vorgeschichtliche Zeit. Den Schülern steht das Recht zu Fragen zu stellen und sich freimütig zu äußern. Religion ist zugleich Lebenskunst und Trägerin einer Weltanschauung. Moderne Lebens-

anschauungen jeder Art können besprochen werden, nicht zu vergessen die unheilvollen Verirrungen auf diesen Gebieten.

a) Protestantische Religionslehre.

Kl. VII bis IX: Eingehende Besprechung der Glaubenslehre. Bibelkunde. Kirchengeschichte. Kirchliche Dichtung und Kunst.

Professor Karl Gelbke in Dresden schlug im Jahre 1920 in der Frauenbildung XVIII, Seite 231, folgenden Lehrplan für die Kl. IV bis IX vor:

Kl. IV: Die Gedanken der Bergpredigt und der Gleichnisse, dargestellt am Leben Jesu und am christlichen Person- und Gemeinschaftsleben aus der Geschichte der Kirche.

Kl. V: Literarische Würdigung der Bibel, Alten und Neuen Testaments. Die Bedeutung der Propheten für die Entwicklung des christlichen Gottesgedankens.

Kl. VI: Die Entwicklung des christlichen Gedankens innerhalb der jüdischen (Apostelgeschichte) und der griechisch-römischen Welt bis zum Zusammenbruch des Weströmischen Reiches. Ausgewählte Stücke aus den Briefen des Neuen Testaments.

Kl. VII: Die Entwicklung des christlichen Gedankens seit dem Eintritt der Germanen ins Christentum bis zur Reformation. Religiöse Dichtung aus Vergangenheit und Gegenwart und die Bedeutung des religiösen Erlebnisses für das Naturleben.

Kl. VIII: Geschichte des Christentums zur Zeit der Reformation, Gegenreformation und Aufklärung bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts mit besonderer Herausarbeitung der treibenden Kräfte für den Aufbau unserer heutigen geistigen Welt. Der Gegenwartswert der Bibel, ausgehend von Luthers Übersetzung.

Kl. IX: Die religiösen, sittlichen, philosophischen, künstlerischen und sozialen Strömungen des 19. Jahrhunderts bis auf unsere Tage unter dem Gesichtspunkt einer inneren Einheit der religiösen Ideenwelt aller Völker und aller Zeiten im Sinne der vergleichenden Religionsgeschichte.

b) Katholische Religionslehre.

Kl. VII bis IX: Geheime Offenbarung. Kirchengeschichte. Charakterbilder. Apologetische Unterweisungen.

c) Israelitische Religionslehre.

Kl. VII bis IX: Bibellektüre: Propheten usw. Jüdische Geschichte nach Braun „Gang durch die jüdische Geschichte". Ausgewählte Stücke aus Dr. Freudenthal „Religionsbuch für die Oberklassen".

2. Deutsch.

Eigene Vorbemerkung: Siehe insbesondere die eingehend durchgeführte Lehrstoffverteilung für die humanistischen und realen Gymnasialkurse an den höheren Mädchenschulen Bayerns (Bekanntmachung vom 9. Juni 1916). Wie deutsche Sprachlehre, deutsches Geistesleben und deutsche Kunst — „deutsches Schrifttum, deutsche Volksart und deutsches Wesen" — in der Schule nach neuzeitlicher Ansicht behandelt werden sollen, zeigt in mustergültiger Weise Dr. Lenschau in seinem Werk „Deutscher Unterricht als Kulturkunde", Leipzig 1917. **Verständnis** des deutschen Gegenwartslebens bildet ein Hauptziel. Auf Übungen im freien Reden ist besonderes Gewicht zu legen.

Welch geistesbildenden Wert ferner das Herausarbeiten einer guten Übersetzung ins Deutsche hat, wie oft diese Arbeit eindringt in das Verständnis der Eigenart unserer Muttersprache, ist gelegentlich an Beispielen darzutun.

Bei Behandlung des Schrifttums ist immer auch auf den Zusammenhang mit den fremden Literaturen hinzuweisen. Siehe hiezu z. B. den Aufsatz von Krüper „Deutschkunde im neusprachlichen Unterricht" in der Zeitschrift für französische und englische Sprache, Band XVII, Seite 177 ff. — Eine griechische Tragödie, etwa von Sophokles, ist in der obersten Klasse in Übersetzung zu lesen.

Die folgende Stoffverteilung auf die einzelnen Klassen verdanke ich der Güte des Herrn Studienprofessors Dr. Ulrich Linnert (Höhere Mädchenschule Labenwolfstraße Nürnberg).

Kl. IV: Balladen und Romanzen Schillers und Uhlands. Leichtere lyrische Dichtungen. Ilias und Odyssee in guten Übersetzungen.

Vertiefung des Verständnisses für die Muttersprache, ihren Bau und ihre Gesetze. Gewinnung eines treffenden Ausdruckes für Schwieriges, auch für das Abstrakte. Brechung, Umlaut, Ablaut. Flexion. Direkte und indirekte Rede. Auf-

sätze beschreibenden und erzählenden Inhalts, dem Verständnis des Kindes angemessen.

Kl. V: Nibelungen- und Gudrunlied. Epische, lyrische und didaktische Gedichte. Moderne Prosa-Erzählungen. Volkskundliche Besprechungen (Volksmärchen — Sage — Lied — Rätsel). Belehrung über den Versbau.

Wiederholung und Befestigung der Sprachlehre. Beschreibungen und Schilderungen schwierigerer Art. Sprichwörter, Fremd- und Lehnwort.

Kl. VI: Einiges aus Luthers und Huttens Schriften. Größere epische, schwierigere lyrische Dichtungen. Dramatische Anfangslektüre. Bilder aus der Volkskunde. (Fortsetzung des in der V. Klasse Behandelten.)

Erläuternde und beweisende Abhandlungen. Inhaltsangaben, Vergleiche usw.

Kl. VII: Geschichte der deutschen Literatur bis zur Sturm- und Drangzeit. Ausgewählte Stücke des Nibelungen- und Gudrunliedes im Urtext; ebenso Gedichte Walthers von der Vogelweide. Fortsetzung der Lektüre deutscher Dramen.

Mittelhochdeutsche Laut- und Formenlehre, Studium der vaterländischen Sprache im Zusammenhang mit verwandten Sprachen. Geschichte der deutschen Sprache. Abhandlungen usw.

Kl. VIII: Klassische Zeit. Die philosophischen Schriften Schillers. Romantik. Nachklassik. Realismus. Abhandlungen. Freie Vorträge.

Kl. IX: Goethes Faust. Hebbel, O. Ludwig, Storm, Keller. Die Dichtung der Gegenwart. Wissenschaftliche Abhandlungen. Aufsätze und Vorträge auch über Probleme der Welt- und Lebensanschauung. Die Themen können von den Schülern selbst gewählt werden.

3. Geschichte einschließlich Wirtschafts- und Bürgerkunde.

Eigene Vorbemerkung: Bezüglich des Unterrichts in den drei obersten Klassen verweise ich hauptsächlich auf die vortrefflichen Ausführungen über „Geschichte und Bürgerkunde" im Lehrprogramm der Frauenschule vom 8. April 1911, Seite 259 bis 261.

Dem Lehrer muß eine gewisse Freiheit in der Stoffauswahl gelassen werden. Begabte Schüler rege man zu selbständigen mündlichen Arbeiten aus einem Forschungsgebiete unter Angabe der benötigten Hilfsmittel an. Siehe Eduard Meyer, „Die Aufgaben der höheren Schule und die Gestaltung des Geschichtsunterrichtes", Leipzig 1918. Den politischen Umwälzungen seit 1918 trägt Rechnung Eckhardt in seinem „Abriß der Bürgerkunde und Volkswirtschaftslehre", Leipzig 1920. Einen gediegenen Einblick in die Staatsbürgerkunde und Politik bietet ferner der Herausgeber des „Staatslexikons" Dr. Herm. Sacher in seinem neuesten Buche „Der Bürger im Volksstaat", Freiburg i. Br. 1920.

Die Geschichte des Altertums, in der ja doch unsere Kultur wurzelt, darf natürlich nicht vernachlässigt werden. Sie wurde bisher nur zu frühzeitig gelehrt.

Die heranwachsende Generation muß zu einer lebendigen einheitlichen Staatsgesinnung erzogen werden. Die erste und wichtigste Vorbedingung hiezu ist ein nationaler Geschichtsunterricht. „Nur ein Geschichtsunterricht, der aufzeigt, daß die Einigkeit in allen nationalen Existenzfragen nach außen und im Innern lebensnotwendig ist, daß die Perioden der Schwäche und des Niedergangs Deutschlands, insbesondere der jetzige Zusammenbruch einzig in dem Mangel der Willenszusammenballung ihren Grund haben, daß ein Staat ohne Macht und Autorität zerfallen muß, kann zu der Staatsgesinnung erziehen, ohne welche eine politische und sittlich-nationale Wiedergeburt unmöglich ist" (Alfred Steinitzer. Mü. N. N. 1921).

Die folgenden Ausführungen samt Stoffverteilung verdanke ich wiederum Herrn Studienprofessor Dr. Ulrich Linnert:

Ziele: Erkenntnis der **vaterländischen Kultur.** Entwicklung des echten Idealismus in der Jugend. Dieser Idealismus muß wurzeln in der Heimat und in der Eigenart der Väter. Er kann nicht aus fremdem Land und entlegener, längst vergangener Kultur geschöpft werden: für uns Deutsche weder aus Frankreich noch aus England, weder aus dem Lande der Griechen noch aus dem der Römer.

Kl. I bis III: Anschauliche und packende geschichtliche Bilder. Im Vordergrunde steht das Interesse am romanhaften Stoff, der sich um große Persönlichkeiten zu packenden Bildern gruppiert.

Geschichtliche Grundbegriffe, gewonnen durch Ausgehen von der Geschichte der **Heimat** und der **Gegenwart,** zurückgehend auf das Zeitalter früherer Generationen (über Luther und Karl den Großen bis auf Hermann).

Kl. IV: Geschichts**bilder,** aus den ältesten Kulturen: Ägypten, Babylonien, Assyrien, Perser, Griechen, Römer.

Kl. V: Deutsche Volksgeschichte: Anbahnen des Verständnisses der geschichtlichen Entwicklung und Bedeutung des deutschen Volkes: Römer und Germanen. Das germanische Altertum. Völkerwanderung. Merowinger. Karolinger. Deutsche Stammesgeschichte. Mittelalterliches Kaisertum bis zum Interregnum.

Kl. VI: Vom Interregnum bis zum 30jährigen Krieg. Einführung in das Verständnis der „Quellen".

Kl. VII: 1648—1789. Quellenstudium!

Grundbegriffe der Staatskunde: Entstehung des Staates, Staatsformen, Gesellschaft. Wirtschaft.

Kl. VIII: 1789—1870. Quellenstudium: Briefe Napoleons, Reden Mirabeaus, Wanderungen des Freiherrn von Stein, Arndts usw. Gedichte. Fichtes Reden. Bismarck. — Die soziale Frage.

Kl. IX: Rückblick auf die Kulturentwicklung. Die Großmächte in ihrem Verhältnis zueinander. Der Weltkrieg, seine Ursachen und Folgen. Das Auslandsdeutschtum. Wesen und Wert der modernen Kultur. Unsere Mitarbeit an ihr. Pflichten und Rechte des deutschen Staatsbürgers und Christen.

4. Philosophische Vorschulung.

Vorbemerkung. Lehrziel: Der Schüler soll unabhängig von konfessionell-dogmatischen Religionsanschauungen zum selbständigen und Weiterdenken über Mensch, Gott, Welt, über Leben und Sterben angeleitet werden. Aus dem natürlich Gegebenen sind die höheren Inhalte und Formen des Seelenlebens zu entwickeln. Grundlegende Gedankengänge!

Kl. VIII und IX: Psychologie (Sinnes- und Vorstellungsleben, Bewußtsein, Wille, Willensbildung). Das Wesentlichste aus der Logik, Erkenntnislehre. Die Wissenschaften und die Philosophie. Überblick über die bedeutsamsten Probleme und über einzelne geschichtliche Tatsachen.

Gute Dienste leisten: Dr. A. Faust, „Einführung in die Philosophie", Tübingen 1915. — Dr. Schmidtkunz, „Philosophische Propädeutik in neuester Literatur", Halle 1917. — Dr. v. Aster, „Einführung in die Psychologie", Leipzig 1919.

Eine sehr eingehende Stoffverteilung des Gesamtgebietes enthält der vom Lehrkörper des Landesseminars zu Sondershausen entworfene Lehrplan in dem bereits angezogenen Werkchen „Die Idee der deutschen Oberschule", Seite 34—44.

5. Erdkunde.

Eigene Vorbemerkung: Gefordert wird in erster Linie „den Gegenwartsbedürfnissen entsprechende Heimattreue, lebenszugewandte Erdkunde". Heimatkunde und Heimatforschungen sowie Heimatwanderungen haben also den Ausgangspunkt zu bilden. Insbesondere möchte ich verweisen auf die Min.-Entschl. vom 31. Aug. 1918, Erweiterung des Geographieunterrichts an den höheren Lehranstalten betr. (Min.-Blatt 1918 S. 297—303).

Zwei neue bedeutsame sich ergänzende Handbücher über die Methodik des erdkundlichen Unterrichts seien besonders erwähnt: 1. Dr. Franz Schnaß, „Lehren und Lernen, Schaffen und Schauen in der Erdkunde", Leipzig 1919. 2. Prof. Dr. Paul Wagner, „Methodik des erdkundlichen Unterrichts". Während der erstere für die Volksschule und Lehrerbildungsanstalt schreibt und einen mustergültigen Lehrplan der Seminar-Übungsschule gibt, wendet sich Wagner an die höhere Schule.

Kollege Professor Dr. Linnert arbeitete für die Erdkunde folgenden Plan aus:

Kl. IV: Die außereuropäischen Erdteile. Die Bedeutung der Ozeane im Völkerverkehr.

Kl. V: Überblick über Deutschlands wirtschaftsgeographische und politische Verhältnisse. Allgemeine Geologie mit besonderer Berücksichtigung Deutschlands (s. auch Naturkunde). Physikalische Erdkunde.

Kl. VI: Wiederholung der Länderkunde. Mathematische Geographie und Astronomie (siehe auch Mathematik).

Kl. VII: Wirtschaftsgeographischer und politischer Überblick über die außerdeutschen Staaten. Referate und Vorträge.

Kl. VIII: Völker- und Siedelungskunde. Referate und Vorträge.

Kl. IX: Besprechung geographisch-historischer Fragen im Anschluß an die Lesung klassischer geographischer Werke (Humboldt, Ritter, Riehl, Ratzel usw.). Schriftliche Arbeiten und Vorträge.

6. Französisch.

Vorbemerkung: Lehrziel und Lehrverfahren für Französisch und Englisch sind sehr gut dargestellt in der Schulordnung für die höheren Lehranstalten vom 30. Mai 1914 Seite 268—273.

Was die **Anwendung der französischen bzw. englischen Sprache** im Unterrichte der Oberklassen betrifft, so sollte man auch da nur verlangen, daß **möglichst** häufig von der fremden Sprache Gebrauch gemacht wird, jedoch nicht darauf bestehen, wenn es sich um Aufhellung schwieriger und dunkler Stellen oder dem Verständnis selbst dieser Stufe fernerliegender Gegenstände handelt. Das gleiche gilt, wenn ästhetische oder Gefühlswerte herausgearbeitet werden sollen. Was im deutschen Unterricht, also in der Muttersprache, Mühe machen würde, soll nicht in der fremden Sprache gefordert werden.

In den meisten Fällen spricht ja nur der Lehrer die fremde Sprache — unter mehr oder weniger verständnisvoller Anteilnahme der Schüler —, während doch gerade letztere zeigen sollen, daß sie sich im fremden Idiom ausdrücken können. Die Kunst die Schüler zum Sprechen zu bringen, ist freilich eine größere Leistung als diejenige selbst einen fremdsprachlichen Vortrag zu halten.

Ein „Eindringen in den Geist der fremden Sprache" — das sich ev. bis zum wirklichen Genießen steigert — und ein „Denken" in derselben durch den Schulbetrieb erreichen zu wollen, ist Selbstbetrug. Nur den allerwenigsten ist dies durch emsigstes Studium im Ausland oder durch ständigen Umgang mit Ausländern in der Heimat vergönnt.

Wer das Ringen des Schülers nach verständnisvoller Auffassung und nach dem richtigen Ausdruck sogar in der Muttersprache beobachten will, der lasse nur fleißig aus einer fremden Sprache ins Deutsche übersetzen. Leider wird diese Kunst zu wenig geübt, teils weil sie für überflüssig angesehen wird, teils weil sie als ein Hindernis der Aneignung des fremden „Sprachgefühls" betrachtet wird. Auch so eine hohle Phrase, die sich zur Selbstbeweihräucherung sehr gut eignet und in Lehrprogrammen sehr

schön klingt. Wie kann man einem Schüler Ausprägung seiner Gedanken in fremdem Gewand zumuten, wo schon in der Muttersprache die Gestaltung des Ausdruckes Schwierigkeiten bereitet! Insbesondere ist beim Lesen **philosophischer** Schriften Vorsicht geboten. Soll der Zweck — klares Erfassen, Erhellung des Verstandes und Schärfung des Denkens — erreicht werden, so bedürfen solche Werke eingehender sprachlicher und sachlicher Erläuterungen, die, wenn sie in fremdsprachlicher Form auftreten, nur immer wieder neue Auslegung heischen, womit nichts gedient ist. Der erfahrene Neuphilologe wird von solchen Verstiegenheiten absehen. Die Behandlung der Philosophie überläßt man am besten den hiefür eingesetzten Sonderstunden, in denen das muttersprachliche Denken sich austummeln kann.

Die Lehraufgaben für Klasse I bis VI richten sich nach der Schulordnung für die höheren Mädchenschulen Bayerns. Für die Klassen VII bis IX sind die für das Realgymnasium geltenden Vorschriften der Schulordnung für die höheren Lehranstalten Seite 275 ff. maßgebend.

Mindestens in der Oberklasse ist ein Einblick in die Entstehung und Entwicklung der fremden Sprache zu geben. Auch sind die Hauptströmungen der Literaturgeschichte und ihre hervorragendsten Vertreter im Zusammenhang zu behandeln und zwar unter Berücksichtigung der Einwirkungen der verschiedenen Länder aufeinander. Auch ist einzugehen auf die Gesamtgeschichte, das Wirtschaftsleben, die Weltanschauungen und die Politik Frankreichs wie Englands. Unsere Wissenschaft muß Gegenwartswissenschaft sein.

7. Englisch.

Vorbemerkung: Die Auswahl der Lesestoffe bleibt dem Neuphilologen überlassen. Mehr als zwei, höchstens drei größere Stücke sind in einem Jahre nicht in Angriff zu nehmen, da sie doch nicht in richtiger Weise bewältigt werden können. In Betracht kommende Schriftsteller finden sich in reicher Anzahl aufgeführt in der Schulordnung für die höheren Lehranstalten, Seite 278, 279 unter „Realgymnasium". Die Auslegung Shakespearescher Werke kann an der „Höheren Schule" in der fremden Sprache nicht zur nötigen Klarheit und zum gewünschten Verständnis führen. Selbst

an den Universitäten erfolgt sie aus guten Gründen in deutscher Sprache. Auch der Engländer und der Amerikaner gestehen unumwunden zu, daß sie viele Stellen nur an der Hand erläuternder Bemerkungen verstehen.

Die **Lehraufgaben** der Klassen IV bis VI bemessen sich nach der Schulordnung der höheren Mädchenschule Seite 249—250.

Kl. VII: Wiederholung und Vertiefung der Syntax. Biographische und literaturgeschichtliche Einleitungen zur Lektüre. Schwierigere Prosa-Schriftsteller neben dem Gebrauch einer Chrestomathie epischer und lyrischer Dichtungen.

Kl. VIII und IX: Eingehende Belehrungen über Sprachgeschichte, Stilistik, Synonymik, Etymologie, Verslehre. — Lektüre: Romane, Erzählungen, sowie geschichtliche, kultur- und literarhistorische Werke, Dramen. Betr. philosophische Schriften verweise ich auf das bei der französischen Sprache Gesagte. Proben bedeutender englischer Dichter. **In Klasse IX** ein Werk Shakespeares. — Reden. — Zeitungen. — Systematische Behandlung der Literaturgeschichte, Aufzeigung des Zusammenhanges mit den Kulturströmungen der anderen Völker.

8. Italienisch.

Lehraufgaben siehe Sch.-O. für die höheren Mädchenschulen und Sch.-O. für die höheren Lehranstalten Seite 350.

9. Latein.

Wie an der Oberrealschule. Sch.-O. Seite 348/49.

10. Griechisch.

Vorbemerkung: Wenn ich auch nicht gerade der Meinung bin, daß das Griechische „Ausdruck einer Denkart und eines Gefühles ist, aus denen heraus unser europäisches Sein und Werden bis in die letzten Fasern unseres Wesens resultiert" (Frankfurter Zeitung 1921, 13. Mai), so dürfte es doch wichtig genug sein, um als Wahlfach denjenigen geboten zu werden, die daran ein Interesse haben. Jedenfalls sucht man es auch sonst zu retten mit dem Hinweis auf die Bedeutung der griechischen Kultur für die Bildung der Menschheit im allgemeinen und der des deutschen Volkes im besonderen.

Lehraufgaben:

Kl. VII: Formenlehre I. Teil. Übersetzungen aus dem Griechischen.

Kl. VIII: Formenlehre II. Teil. Fortsetzung der Übersetzungen aus dem Griechischen.

Kl. IX: Die Hauptregeln der Syntax im Anschluß an den Lesestoff. Xenophons Anabasis Buch I.

11. Mathematik.

Vorbemerkung: Alles Überflüssige und Entbehrliche ist in den folgenden Stoffgebieten wegzulassen, nur das Allerwichtigste ist zu behandeln. Herr Oberstudienrat M. Fronmüller — Kreisoberrealschule Nürnberg — widmete mir in bereitwilligster und dankenswerter Weise mehrere Stunden zur Aufstellung der Lehraufgaben der Mathematik und Physik.

Kl. IV: (2 + 1 + 1 St.) **Geometrie:** Winkellehre, Dreickslehre, Kongruenzfälle, Eigenschaften der Dreiecke, einfache Konstruktionsaufgaben. Parallelogramm, Rechteck, Raute und Quadrat.

Algebra: Einführung in die Buchstabenrechnung, Gleichungen des ersten Grades, auch mit graphischer Lösung, Funktionsbegriff.

Bürgerliches Rechnen: Namentlich auch Teilungs- und Mischungsrechnungen.

Kl. V: (1 + 1 + 1 St.) **Geometrie:** Kreis, die wichtigsten Verwandlungs- und Teilungsaufgaben, Ähnlichkeit der Figuren, Flächenberechnungen. — Anfangsgründe der **Stereometrie:** Prisma, Pyramide, Berechnung von Oberfläche und Inhalt solcher Körper. **Algebra:** Potenzen und Wurzeln zweiten Grades, Gleichungen des ersten Grades mit zwei Unbekannten, unrein quadratische Gleichungen. **Bürgerliches Rechnen:** Lösung von schwierigeren Textaufgaben.

Kl. VI: (3 St.) **Stereometrie:** Krummflächige Körper. **Trigonometrie** des **rechtwinkligen** Dreiecks. **Algebra:** Logarithmenlehre, arithmetische und geometrische Reihen und Zinseszins- und Rentenrechnungen.

Kl. VII: (3 St.) Wiederholung und Vertiefung des Lehrstoffes der 6. Klasse. **Trigonometrie** des **schiefwinkligen** Dreiecks.

Goniometrie, nur die wichtigsten Sätze hievon, aber graphische Darstellung der Funktionen in den vier Quadranten.

Kl. VIII: (3 St.) Sphärische Trigonometrie, rechtwinkliges Dreieck; Anwendung auf Astronomie. (Siehe Erdkunde.)

Kl. IX: (3 St.) Analytische Geometrie.

12. Physik.

Eigene Vorbemerkung: Die fast völlige Umgestaltung, welche das physikalische Weltbild in den letzten Jahren durch die gewaltigen Fortschritte der **theoretischen** Physik erfuhr, wird dargelegt in dem Artur Haas schen Buche „Einführung in die theoretische Physik mit besonderer Berücksichtigung ihrer modernen Probleme", Leipzig 1919. Die „Natur der **neuen** Physik" behandelt ferner Haas in seiner gleichnamigen Schrift, Berlin 1920. Eine eigene Elektrizitätslehre stellt Dr. Hans Heß, Nürnberg, in seinem neuesten Werke „Elektrizitätslehre", Nürnberg 1920 auf. Das Wirken der physikalischen Gesetze in Natur und Technik zeigt G. v. Hanffstengel in seinem Lehrbuch „Technisches Denken und Schaffen". Eine gemeinverständliche Einführung in die Technik, Berlin 1920.

Lehraufgaben: Siehe diejenigen für das humanistische Gymnasium (Kl. VII bis Kl. IX) und für das Realgymnasium (Kl. VI bis Kl. IX), sowie für die Oberrealschule (Kl. IV bis Kl. VI), in der Sch.-O. für die höheren Lehranstalten Seite 294—299.

Herrn Oberstudienrat Martin Fronmüller verdanke ich folgenden Verteilungsplan:

Kl. IV: Wärmelehre und Elemente der Mechanik.

Kl. V: Mechanik der flüssigen und luftförmigen Körper. Druckfortpflanzung in Flüssigkeiten, Bodendruck, Auftrieb, kommunizierende Röhren. Kapillarität. Barometer, Mariottesches Gesetz. Luftpumpe. Dampfmaschine — Reibungselektrizität — Magnetismus: Kompaß usw. — Galvanismus: Galvanisches Element. Glühlampe. Elektromagnet. Elektrische Klingel. Telegraph.

Kl. VI: Induktion und ihre Anwendung: Telephon, Mikrophon. Dynamomaschine. — Akustik und Optik.

Kl. VII bis Kl. IX: Vertiefung der in Kl. IV bis Kl. VI durchgenommenen Pensen mit Schülerübungen (Einzelübungen).

13. Naturkunde.

Eigene Vorbemerkung: Der Unterricht ist auf Erfahrung und Beobachtung zu gründen und hat die Erscheinungen des täglichen Lebens und die Beziehungen zum Menschen im Auge zu behalten und zu bevorzugen. Bei der Auswahl der Stoffe muß also deren „Kulturgemäßheit" berücksichtigt werden d. h. ihre Beziehung zum Haushalt, zur Landwirtschaft, zum Gewerbe, zur Heilkunde, zum Verkehr usw. In der Mineralogie insbesondere ist das Technologische zu betonen. Es ist zu verzichten auf diejenigen Lehrstoffe, die lediglich von wissenschaftlichem Interesse sind.

Durch viele Arbeitsaufgaben (praktische Betätigung) ist zu möglichst selbständiger Erarbeitung der Erkenntnisse anzuleiten.

„Beiträge zum geologischen und mineralogischen Unterricht" gibt Fischer-Huke u. a. in der gleichbenannten Schrift, Leipzig 1919. Das Werkchen enthält eine Verteilung des geologischen Lehrstoffes auf die einzelnen Zweige der Naturwissenschaft. Über Übungen in Geologie äußert sich K. Bernau-Halle in der Zeitschrift „Die höhere Mädchenschule" 1920, Heft 10.

Die **Gesundheitslehre** wird auch berücksichtigen „Das Kind, die Säuglingslehre, die Kinderfürsorge, den Kindergarten und Wohlfahrtseinrichtungen". Vorzügliche Werke, die die Gesundheitspflege behandeln, sind die Schriften von Dr. Th. Altschul, „Gesundheitslehre und Kinderpflege", Dr. Graßl-Dr. Reindl, „Bautätigkeit und Pflege des menschlichen Körpers" (Nürnberg 1917) und Dr. Reindl, „Handbuch der Schulhygiene", Nürnberg 1914. Ferner erwähne ich als sehr brauchbar „Lehrbuch der Anthropologie" von Dr. Gustav Schneider, Leipzig 1911, weil es zugleich zahlreiche Aufgaben und Versuche enthält, die sich zu Schülerübungen eignen.

Über die „**Biologie** im Oberlyzeum" gibt interessante Aufschlüsse Dr. Janeck-Insterburg in mehreren Aufsätzen in der Zeitschrift „Die höhere Mädchenschule" 1920/21.

Über den prähistorischen Menschen belehrt uns Hauser, „Der Mensch vor 100 000 Jahren".

Der gütigen Mitarbeit des Herrn Professors Dr. Richard — Oberrealschule Nürnberg — verdanke ich mit Bezug auf die Naturkunde und die Chemie die folgenden Ausführun-

gen, die sich, was die Naturkunde betrifft, in gleicher Weise auf die Deutsche Oberschule wie auf die Oberrealschule beziehen:

Lehrziel und Lehrverfahren: Der Unterricht in der Naturkunde soll zur richtigen Beobachtung der belebten Natur anregen und ihre Erkenntnis fördern. Er kann durch Schärfung des Beobachtungsvermögens und durch richtige schriftliche, mündliche und manuelle Darstellung der eigenen Erfahrungen des Schülers in hohem Grade erzieherisch wirken. Insbesondere ist er imstande Menschen heranzubilden, die sich körperlich und geistig zu erhalten vermögen.

Für den Unterricht sind Anschauungsmittel ausgiebig zu verwenden. Es erscheint selbstverständlich, daß der Flora und Fauna der Umgebung die größte Aufmerksamkeit im Interesse der Liebe zur Heimat zuzuwenden ist.

Lehraufgaben: Die nachfolgende Umgrenzung des Stoffes ist nicht unbedingt gedacht. Es soll ein gründliches Erkennen statt vieler Einzelkenntnisse erzielt werden.

I. Kl.: Propädeutischer Unterricht der Tier- und Pflanzenkunde. Häufige Belehrung im Freien.

Sommer: Die Pflanze, ein Teil der lebenden Natur, Aufgabe der einzelnen Pflanzenorgane, Zusammenwirkung dieser Organe bei einigen wenigen Pflanzen. Einfachste morphologische Grundbegriffe.

Winter: Vertreter der Säugetiere und Vögel unserer **deutschen** Heimat, Land- und Wassertiere. Vergleich der Organisation mit derjenigen des Menschen. Einführung in die elementarsten hygienischen Vorschriften. Begriff Wirbeltiere, Säugetiere, Vögel.

II. Kl.: Sommer: Pflanzen mit einfachem Blütenbau zur Erweiterung morphologischer und physiologischer Grundbegriffe.

Winter: Zusammenhängende Betrachtung der Säugetiere und Vögel. Vertreter außerdeutscher Gebiete mit besonderer Erwähnung solcher Tiere, die in Tiergärten zugänglich sind. Einzelne Vertreter der Kriechtiere, Lurche und Fische.

III. Kl.: Sommer: Vergleichung ähnlicher Pflanzen, einige Arten von schwierigerem Blütenbau.

Winter: Systematische Zusammenfassung der Reptilien, Lurche und Fische. Hinweis auf ausgestorbene Formen und Einführung in die verschiedene geographische Verbreitung dieser Tiere. Einzelne typische Vertreter der Gliedertiere. Übungen im Zerlegen gesammelter Insekten, Beobachtungen mit der Lupe.

IV. Kl.: Sommer: Vergleichung von Pflanzen mit schwierigerem Blütenbau. Begriff der Verwandtschaft. Grundlagen des natürlichen Systems.

Winter: Überblick über die Gliedertiere, Weichtiere, Manteltiere und Würmer.

V. Kl.: Sommer: Begriff der Angiospermen, Elementares über ihren Bau und ihre Ernährung. Vertreter der Gymnospermen und der höheren Kryptogamen. Elementares über Bau und Aufgabe der Zelle.

Winter: Stachelhäuter, Hohltiere, Urtiere. Überblick über das gesamte System der Tiere. Einfachste Formen der Vertreter der Vorwelt.

VI. Kl.: Sommer: Niedere Kryptogamen, Algen, Pilze, Flechten. Kurzer Rückblick über das gesamte Pflanzenreich. Pflanzengeographisches.

Winter: Bau und Funktionen der Organe des menschlichen Körpers mit besonderem Hinweis auf den gesunden und kranken Körper. Zusammenfassung der wichtigsten hygienischen Forderungen, deren Bedeutung bei jeder passenden Gelegenheit von der ersten bis letzten Klasse dem Schüler nahegelegt werden sollte.

VII. Kl.: Sommer: Eingehender systematischer Überblick über das gesamte Pflanzenreich mit Hinweis auf das zeitlich verschiedene Auftreten der Gefäßkryptogamen, Gymnospermen und Phanerogamen — Betrachtung des Baues und der Hauptfunktionen des Pflanzenkörpers. Mikroskopische Übungen.

Winter: Eingehender Überblick über das System der Tiere. Ergänzung durch Betrachtung von Tierklassen paläontologischer Bedeutung. Einführung in die Anatomie und Physiologie der Tiere.

VIII. Kl.: Die Abhängigkeit der pflanzlichen und tierischen Organismen von der Umwelt und deren Wandlung durch kosmische

Einflüsse, ihre geographische Verbreitung. Einführung in die Entwicklungsgeschichte.

IX. Kl.: Geologie: Die Grundlinien der allgemeinen Geologie. Zusammenfassung der bisherigen in den verschiedenen naturwissenschaftlichen Fächern erworbenen Einzelkenntnisse. Grundlinien der historischen Geologie.

Winter: Anthropologie: Anatomisch-physiologische Übersicht über die Organsysteme des menschlichen Körpers. Vertiefung und Erweiterung früher erworbener Kenntnisse. Grundlagen der körperlichen und geistigen Hygiene, Entwicklung des Menschen, Prähistorisches.

Anmerkung: Betr. Geologie siehe auch Erdkunde. Wo Geologie schließlich wegfallen soll, bleibt mehr Zeit zur gründlicheren Behandlung der übrigen Lehraufgaben.

14. Chemie.

Eigene Vorbemerkung: Treffliche Ausführungen zum Chemieunterricht an den höheren Schulen finden sich in einem Aufsatz von Prof. Dr. A. Stock in der „Zeitschrift für angewandte Chemie". Siehe Besprechung derselben von Oberstudienrat Dr. Küspert-Nürnberg in der „Bayer. Zeitschrift für das Realschulwesen" 1919 S. 126—130. Ferner möchte ich noch hinweisen auf den Herzschen „Leitfaden der theoretischen Chemie" (Stuttgart 1920), der die neue Auffassung des Elementbegriffes enthält und eine Einführung bildet für Studierende der Chemie, Naturwissenschaften, Pharmazie, Ärzte und Techniker.

Der Chemielehrer wie überhaupt jede Lehrkraft muß Freiheit in der Auswahl seiner Stoffe haben. Alle bisherigen Lehrprogramme sind überladen. Sie werden nicht erfüllt, weil dies eben nicht möglich ist. Das ist die Meinung jedes aufrichtigen und gewissenhaften Lehrers, was ich gerade hier bei den Naturwissenschaften wiederholen möchte.

Unterrichtsplan nach Studienprofessor Dr. Richard-Nürnberg, Kreisoberrealschule:

Allgemeines Lehrziel: Das Ziel ist das richtige Erfassen chemischer Vorgänge in unserer Umwelt, Kenntnis der wichtigsten Mineralien und der Stoffe, die im täglichen Leben eine Rolle spielen. Einblick in die technische Gewinnung einiger solcher Stoffe und

in deren Beziehung zum wirtschaftlichen Leben. Wie die Chemie hier dem Schüler einen Einblick in das Leben verschafft, so kann sie namentlich in den Übungen durch Vermittlung selbständiger Erfahrungen zu sachlichem Denken, Urteilen und Darstellen erziehen.

Lehraufgaben.

Kl. V: Körper und Stoff. Gemenge und Verbindung. Lösung, Zerlegung und Vereinigung. Begriff Grundstoff. Kenntnis einiger Mineralien: Wasser, Kohlensäure, Kochsalz, Schwefel, Quecksilber, Soda, Salpeter, Kalkstein, Gips. Elemente: Sauerstoff, Stickstoff, Chlor, Schwefel, Phosphor und wichtige Verbindungen. Einige Metalle und Technologisches.

Kl. VI: Einzelne wichtige Prozesse unserer Kohlenstoff-Chemie: Flamme, Beleuchtung, Heizung, Atmung, Assimilation, Ernährung, Gärung, Verwesung. Kochen, Konservieren, Desinfizieren.

Kl. VII: Systematische Behandlung der Elemente: Metalloide. Erarbeitung allgemein chemischer Kenntnisse. Begründung der Atom-, Molekular-, Jonen-Theorie. Einführung in die Kristallsysteme. Mineralogische Übungen.

Kl. VIII: Metalle. Theorie der Elektrolyse und der galvanischen Elemente. Technisch bedeutsame Kapitel: Eisen, Stahl, Glas, Porzellan. Einblick in die wirtschaftlichen und sozialen Einflüsse der chemischen Industrie. Wiederholte Besuche technischer Betriebe.

Kl. IX: Einführung in das System der organischen Chemie: Kohlenwasserstoffe und Abkömmlinge, Alkohol, Äther, Ester, Aldehyde, Ketone, Fette, Seifen, Kohlehydrate, Eiweißstoffe. Benzol und einige Abkömmlinge — Die Technik der Verwertung der Kohle und ihre Nebenprodukte. Wirtschaftliche Bedeutung der Steinkohlenteer-Industrie. Grundlagen der Biochemie. Umschau zur Würdigung der wirtschaftlichen und kulturellen Bedeutung der chemischen Wissenschaft.

15. Zeichnen.

Lehrziel und **Lehrverfahren** siehe Sch.-O. für die höheren Lehranstalten Seite 327—330, sowie Sch.-O. für die höheren Mädchenschulen Seite 224/25.

Lehraufgaben: Nach der Schulordnung für die höheren Mädchenschulen Seite 244 für Kl. I bis VI.

Kl. VII: Skizzieren nach Naturobjekten, Zeichnen architektonischer Ziermotive unter Bevorzugung solcher, die sich am Schulort oder dessen Umgebung befinden. Zeichnen kunstgewerblicher Gegenstände. Maßnahmen und Skizzieren baulicher Motive. Belehrungen über Stil.

Neue Wege im Zeichenunterricht zeigt Kl. Krieger in seinem Werke „Das Neuland der Zeichenwissenschaft", Zweibrücken 1921. Als Lehrziel bezeichnet er „Schulung des Geistes, der Erkenntnis und des Ausdrucksvermögens".

16. Kunstbetrachtung.

Vorbemerkung: Der Unterricht soll Anleitung geben zu ästhetischem Sehen, Hören und Empfinden d. h. zum verständnisvollen und genußbereitenden Betrachten von Kunstwerken jeder Art. Auf kunstgeschichtlichem Gebiete werde das bereits im Geschichts- und Kulturunterrichte erworbene Wissen zusammengefaßt. Systematische Betrachtung unter Hervorhebung der bedeutendsten Vertreter der einzelnen Kunstrichtungen einschließlich Musik. Praktische Betätigung im Zeichen-, Gesang- und Musikunterricht. Nachschöpfungen. Ausgangspunkt soll immer das eigene Land und Volk sein.

Außerdem siehe Sch.-O. für das höhere Mädchenschulwesen Seite 266.

Kl. VIII: Geschichte der Kunst bis zur Renaissance in Italien und Deutschland in großen Zügen unter Hervorhebung der bedeutendsten Zeiten künstlerischer Höhe, möglichst im Anschluß an den Geschichtsunterricht. Besprechung und Besichtigung der in Nürnberg vorhandenen Kunstdenkmäler und Kunstschätze. Ausflüge in die nähere und weitere Umgegend. Ausgiebige Benützung des Projektionsapparates.

Kl. IX: Die bildende Kunst der neueren Zeit. Die künstlerischen Strömungen der Gegenwart. Techniken und Reproduktionsmittel. Heimatkunst, häusliche Kunstpflege. Die Kunst im Leben des Volkes, bäuerliche Kunstübung, Popularisierung der Kunst und soziale Bedeutung dieser Bestrebungen. Hinweis

auf gute Volksausgaben und Nachbildungen künstlerischer Werke. Besichtigungen.

17. Musik.

Betr. Gesang wird verwiesen auf die neuen Vorschriften vom 9. Juni 1916, Sch.-O. für die höheren Mädchenschulen. Bezüglich Instrumentalmusik kommen die Vorschriften der Sch.-O. für die höheren Lehranstalten, Seite 262/263, in Betracht.

18. Turnen und andere Leibesübungen.

Vorbemerkung: Alle Übertreibungen und Einseitigkeiten sind zu vermeiden. Vernünftiges, abwechslungsreiches Turnen. Die hygienische Seite ist besonders zu betonen. Wettkämpfe, Spiele, Wanderungen mit entsprechenden Belehrungen. Schwimmen. Rudern. „Aus den physiologischen Funktionen und dem anatomischen Aufbau des weiblichen Körpers kann man keinen einzigen wesentlichen Grund gegen ausgiebige körperliche Betätigung herausdozieren." „Keine Leibesübung schadet in der sogenannten Entwicklungszeit" (Häußler, „Das Mädchen- und Frauenturnen", Nürnberg). Siehe auch „Richtlinien für das neue deutsche Turnen und die neue deutsche Gymnastik" von Dr. Joh. Unbehaun. Sie bieten neue Mittel und Wege zur körperlichen und sittlichen Ertüchtigung unseres Volkes. Von dem gleichen Verfasser sei empfohlen „Ideale Körperbildung durch die neue deutsche Gymnastik", Dresden 1920.

Bezüglich Lehraufgaben siehe Schulordnung für die höheren Lehranstalten Bayerns, sowie Schulordnung für die höheren Mädchenschulen vom 8. April 1911 Seite 245—248.

II.

Zum Lehrplan der Mädchen-Oberrealschule.

Pflichtfächer

sind Religion, Deutsch, Französisch, Englisch, Rechnen und Mathematik, Naturkunde, Physik, Chemie, Geschichte mit Bürgerkunde, Erdkunde, Zeichnen, Turnen, Schreiben, Handarbeiten (Kl. I bis III), Singen (Kl. I—III).

Als **Wahlfächer** gelten: Latein, Stenographie, Handarbeiten (Kl. IV—VI), Singen (Kl. IV—IX), Kochen, Instrumentalmusik.

Für die **Lehraufgaben** in Religion, Deutsch, Erdkunde, Turnen, Gesang, Instrumentalmusik und Latein sind die Vorschriften der Sch.-O. für die höheren Schulen Bayerns vom Jahre 1914 maßgebend.

Bezüglich der Lehraufgaben für Geschichte, Französisch, Englisch, Naturkunde verweise ich auf die betreffenden Abschnitte der „Deutschen Oberschule".

Zu Mathematik, Physik, Chemie und Zeichnen seien folgende Sonderbemerkungen und Lehrprogramme angeführt:

1. Mathematik.

Unter dankenswerter Mitarbeit des Herrn Oberstudienrats M. Fronmüller wurde folgende Lehrstoffverteilung festgesetzt:

Kl. IV—VI: Gleicher Lehrstoff wie an der Deutschen Oberschule.

Kl. VII: (2 + 1 + 2 St.) **Trigonometrie** des schiefwinkligen Dreiecks, Goniometrie, Sphärische Trigonometrie, Anwendung auf Astronomie. **Algebra:** Komplexe Zahlen. Gaußsche Ebene. Das Moivresche Theorem. Näherungsweise Auflösung von Gleichungen höheren Grades. **Darstellende Geometrie:** Rechtwinkliges Tafes-System, Elementaraufgaben über Punkt, Gerade und Ebene. Schnitte ebenflächiger Körper mit Geraden und Ebenen. Einfache Durchdringungsaufgaben.

Kl. VIII: (1 + 2 + 2 St.) **Analysis und Infinitesimalrechnung:** Binomialsatz, Betrachtung über Steigen und Fallen von Funktionen. Einführung des Grenzwertes und des Differentialquotienten sowie seine Bildung für Potenz, Sinus und Kosinus. Anwendung zur Bestimmung von Tangenten an Kurven und zur Lösung einfacher Maxima- und Minimaaufgaben, sowie von Aufgaben aus dem Gebiete der Physik und Mechanik. **Analytische Geometrie** der Geraden und des Kreises. **Darstellende Geometrie:** Schiefwinkliges Tafelsystem, Schnitte einer Ebene mit Zylinder, Kegel und Kugel.

Kl. IX: Analysis, Fortsetzung: Reihenlehre, Konvergenzbedingung, Logarithmus- und Exponentialfunktion mit ihren Differentialquotienten. Der zweite Differentialquotient in der Geometrie

(Krümmung) und in der Physik (Beschleunigung). Begriff des unbestimmten Integrals. Das bestimmte Integral mit einfachsten Anwendungen. **Analytische und synthetische Geometrie:** Die Kurve 2. Ordnung als ebener Schnitt eines geraden Kreiskegels. Ableitung der Gleichungen für Ellipse, Parabel und Hyperbel aus den Brennpunktseigenschaften. Tangente, Pol und Polare. Aufgaben über geometrische Örter, die auf Kegelschnitte führen. **Darstellende** Geometrie: Fortsetzung der Übungen aus der darstellenden Geometrie. Perspektivische Darstellung einfacher Körper in gerader und schräger Ansicht.

2. Physik.

Kl. IV bis Kl. VI: wie an der Deutschen Oberschule.

Kl. VII: Freier Fall, senkrechter Wurf. Pendel (aus den Lehraufgaben der VI. Klasse der Oberrealschule). Die weiteren Lehraufgaben sind die gleichen wie für die Knaben-Oberrealschule (Sch.-O. Seite 299—300).

Kl. VIII u. Kl. IX: Ebenfalls wie an der Knaben-Oberrealschule.

3. Chemie.

Eigene Vorbemerkung: Der Chemie-Unterricht setzt in der Realabteilung — wie neuerdings an den Knaben-Oberrealschulen — bereits in der IV. Klasse mit einer Stunde ein. Da auch in den oberen Klassen mehr Stunden in Betracht kommen als in der Deutschen Oberschule, so bedurfte die Aufstellung des Lehrprogrammes für die Mädchenoberrealschule eine eigene Bearbeitung, die gleichfalls Herr Studienprofessor Dr. Richard freundlichst übernommen hat und im Folgenden aufgezeichnet ist.

Kl. IV: Vorkurs: Körper und Stoff. Meßbare Eigenschaften des Stoffes. Wärmegrad und Wärmemenge. Gemenge, Lösung, Vereinigung, Zerlegung. Die zugrunde zu legenden Stoffe bleiben dem Fachmann überlassen.

Kl. V: Vertiefung der Begriffe Zerlegung und Vereinigung. Elektrolyse. Umkehrbarkeit der Prozesse. Gesetzmäßigkeiten. Erhaltung des Stoffes, energetische Verhältnisse. Begriff der Reaktionsgeschwindigkeit, Katalyse. Säuren, Basen, Salze. Kurze Einführung in die Atom- und Molekulartheorie. Che-

mische Zeichen. — Nicht bindende Stoffauswahl. Wasser, Sauerstoff und Wasserstoff, Salzsäure, Chlor, Schwefel und Schwefeldioxyd, Schwefelwasserstoff und Schwefelsäure. — Einfache Kristalle. Wichtige technische Verfahren.

Kl. VI: Allgemeine Kenntnisse, die zu verlangen sind: Einfache und doppelte Austauschreaktion. Chemisches Gleichgewicht. Wertigkeit, Formelgleichungen. Einblick in den technischen und wirtschaftlichen Zusammenhang einzelner Vorgänge.

Stoffauswahl: Stickstoff, Ammoniak, Salpetersäure, Phosphor, Phosphorsäure. Kohlenstoff, Kohlenstoffsauerstoff-Verbindungen. Einige Metalle: Eisen, Aluminium, Zink, Kupfer. — Kohlenstoff- und Stickstoffkreislauf in der Natur. Kohlenbildung. — Nahrungsstoffe: Fette, Kohlehydrate, Eiweißstoffe. — Mineralien: Kohle, Diamant, Graphit. Quarz, Feldspat, Ton, Glimmer, Eisenerze.

Kl. VII: Systematische Behandlung der Elemente. Zusammenfassung des Bekannten unter neuen Gesichtspunkten. Metalloide, Erarbeitung allgemeiner chemischer Kenntnisse. Beobachtungsaufgaben. Eingehende Begründung der Atom-, Molekular- und Jonen-Theorie. Molekulargewichtsbestimmungen. Chemisches Gleichgewicht. Kristallsystem.

Kl. VIII: Systematische Übersicht über die wichtigsten Mineralien, einige wichtige Gesteine. Metalle. Periodisches System der Elemente. Theorie der Elektrolyse und der galvanischen Elemente. Typische Beispiele der qualitativen, quantitativen und Maßanalyse. -- Technisch bedeutsame Kapitel: Eisen, Stahl, Glas, Porzellan usw. Beispiele technischer Elektrolyse. — Wiederholte, gut vorbereitete Besuche technischer Betriebe.

Kl. IX: System der organischen Chemie. Fettreihe der Kohlenwasserstoffe. Alkohole, Äther, Amine, Ester, Aldehyde, Ketone. Fettsäuren. Cyanverbindungen. Fette, Seifen, mehrbasische Säuren, Oxysäuren, Kohlehydrate. Benzol und einige Abkömmlinge. Eiweißstoffe, namentlich nach ihrer biologischen Bedeutung. Grundlagen der Biochemie. Die Technik der Verwertung der Kohle und ihre Nebenprodukte. Wirtschaftliche Bedeutung der Steinkohlenteer-Industrie. Umschau zur Würdigung der wirtschaftlichen und kulturellen Bedeutung der chemischen Wissenschaft.

4. Zeichnen.

Bis Klasse VI wie an der Höheren Mädchenschule, jedoch mit Hinzufügung einer dritten Stunde für Linearzeichnen in Klasse V und Klasse VI nach dem Lehrplan der Knaben-Oberrealschule (Sch.-O. Seite 332/333).

Lehraufgaben für Klasse V und VI: Geometrische Konstruktionen, geometrische Ornamente. Einführung in das rechtwinklige Tafelsystem, Darstellung einfacher geometrischer Körper. Schnitte von einfachen geometrischen Körpern durch Lotebenen. Praktische Anwendungen.

Kl. VII bis Kl. IX: siehe Sch.-O für die höheren Lehranstalten Seite 333.

Verlag der Friedr. Kornschen Buchhandlung Nürnberg.

Ministeriell genehmigt.

Deutsches Lesebuch
für höhere Mädchenschulen

herausgegeben von

Professor Paul **Vollert**, Direktor — Dr. Fritz **Hilfenbeck**, Studienrat — und Emil **Grimm**, Bezirksschulrat.

Vollständig in 6 Bänden.

Zur Einführung bestens empfohlen; viele Anstalten benützen dieses Lesebuchwerk schon lange Zeit. Prüfungsexemplare stehen gern zur Verfügung. Wir bitten zu verlangen.

Ferner empfehlen wir zur Einführung:

Lehrbuch der Geometrie 3 Teile
Lehrbuch der Algebra 2 Teile
Rechenbuch 3 Teile

Ministeriell für höhere Mädchenschulen genehmigt

herausgegeben von Dr. M. **Vollkommer**, Studienprofessor, München.

Sämtliche Bücher sind bereits in mehreren Auflagen erschienen. Prüfungsexemplare stehen gern zur Verfügung.

Singbuch für höhere Mädchenschulen

2 Teile je M. 6.— von Paul **Heuler**.

Ministeriell genehmigt.

Vor kurzem erschienen:

Gudrun

Eine Heldensage aus Deutschlands Vorzeit, erzählt von Emil **Grimm**, Bezirksschulrat, Nürnberg. — Preis M. 2.20.

Siegfrieds Tod und Kriemhilds Rache

Eine Heldensage aus Deutschlands Vorzeit, erzählt von Emil **Grimm**, Bezirksschulrat, Nürnberg. — Preis M. 3.80.

Diese umfangreiche Prosa-Darstellung ist nicht nach bereits vorhandenen Darstellungen oder metrischen Uebersetzungen bearbeitet, sondern unmittelbar nach dem mittelhochdeutschen Urtext unter Berücksichtigung sowohl der **wissenschaftl. Forschungsergebnisse, wie der seelischen Verfassung und der Sprachentwicklung 12—13jähr. Schüler**, die dadurch in würdiger Weise mit dem **edelsten Sagengut** aus Deutschlands Vorzeit bekannt gemacht werden sollen. Von anerkannten Beurteilern, welche die Darstellungen in der Urschrift prüften, wurde besonders die **Echtheit des Sagenstils** rühmend hervorgehoben, ebenso wie die weise Auswahl der für den Verlauf der Handlung entscheidenden Szenen und deren Ausgestaltung. Da der Preis der Bändchen trotz der Höhe der Herstellungskosten mäßig gehalten ist, steht **einer Verwendung als Klassenlektüre** nichts im Wege. ... Ich empfehle beide Werkchen wärmstens zur Anschaffung für alle Schülerbüchereien.

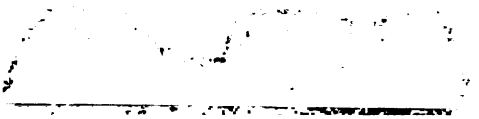
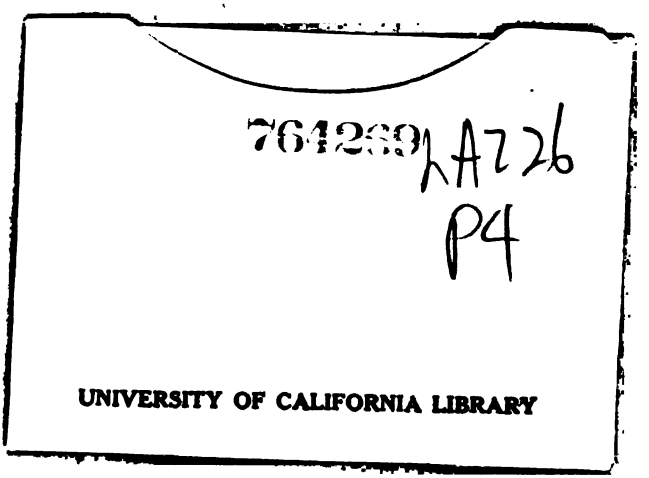
Wer in der 6. Klasse den eigentlichen Geschichtsunterricht ein- und ausdrucksvoll bestimmen will, der lese mit seiner Klasse erst: Siegfrieds Tod und Kriemhilds Rache von Grimm. **Die Heimatschule 1921/1.**

G. wählt vortrefflich und unter Beachtung aller Feinheiten der Heldensagen. Die Schriftchen eignen sich sowohl zum Vorlesen wie auch zur Einreihung in die Schülerbibliothek. Wiederum möchten wir an die neuen Versuche zur Massenlektüre erinnern, wozu sich die Grimmschen Erzählungen besonders eignen. Blätter f. d. Schulpraxis 1920 Heft 6.

HOME USE
CIRCULATION DEPARTMENT
MAIN LIBRARY

This book is due on the last date stamped below.
1-month loans may be renewed by calling 642-3405.
6-month loans may be recharged by bringing books to Circulation Desk.
Renewals and recharges may be made 4 days prior to due date.
ALL BOOKS ARE SUBJECT TO RECALL 7 DAYS AFTER DATE CHECKED OUT.

AUG 5 1970
JAN 24 '70

LD21—A-40m-8,'75
(S7737L)

YC 56199